

**Língua e Poder em Cabo Verde:
a Situação de Diglossia nas Escolas Primárias**

Tese para a obtenção do grau de Doutor
na Faculdade de Filosofia e Letras
da Universidade de Zurique

apresentada por
Ana Cristina Viegas das Neves
de Portugal

Aceite em 2006 por proposição
do Prof. Doutor Georg Bossong
e do Prof. Doutor Martin Lienhard

Zurique, 2007

Índice

Índice.....	2
Índice de Tabelas e Gráficos	7
Agradecimentos.....	10
Abreviaturas e Símbolos Usados.....	12
Resumo.....	14
Zusammenfassung.....	15
Resumé.....	17
Abstract	19
I. Introdução.....	21
Justificação da escolha do tema.....	21
Objectivo do trabalho	22
Hipóteses.....	22
Estrutura do trabalho.....	22
1. Enquadramento metodológico.....	24
1.1. Escolha da população alvo.....	24
1.2. Material e Corpus	24
1.2.1. Recolha do material e constituição do corpus.....	24
a) As redacções.....	24
b) As gravações	25
c) O questionário	26
1.2.2. Dificuldades.....	27
a) As redacções.....	27
b) As gravações	27
c) O questionário	27
1.2.3. O corpus.....	28
1.3. Tratamento dos dados e métodos de análise	29
1.3.1. Observação participativa.....	29
1.3.2. Modelo ascendente.....	30
1.3.3. Os gráficos.....	30
2. Enquadramento Teórico	30
2.1. A língua crioula e a variedade não-nativa	31

2.1.1. O termo <i>crioulo</i>	31
a) A etimologia do termo	31
b) A definição do termo	31
2.1.2. Génese e formação das línguas crioulas	32
a) A origem da língua crioula	32
b) Teorias da génese das línguas crioulas	33
i. Teoria da sociogénese	36
ii. Teoria universalista ou dos universais linguísticos	37
2.1.3. O desenvolvimento das línguas crioulas	38
a) O <i>continuum</i> crioulo	38
b) Descrioulização e recrioulização	38
c) Variedades diatópicas, diastráticas e diafásicas	40
2.1.4. A variedade não-nativa	41
2.2. A questão da diglossia	42
2.2.1. Diglossia	42
2.2.2. Bilinguismo	44
2.3. A aquisição da segunda língua	47
2.3.1. Aquisição e aprendizagem de uma língua	47
2.3.2. Primeira e segunda língua	48
2.4. A questão do poder	50
3. Enquadramento Linguístico	53
3.1. A génese da LCV	53
3.2. A diversidade linguística	54
3.3. A LCV no contexto das outras línguas crioulas	55
3.4. A LCV no contexto das línguas de substrato	57
3.5. Contextualização da LCV na língua de superstrato	58
3.6. As variedades da LCV	59
3.7. A variedade do PCV	61
3.8. Acerca da LCV	61
3.8.1. Adolfo Coelho	62
3.8.2. Hugo Schuchardt	62
3.8.3. Elsie Clews Parsons	63
3.8.4. Baltasar Lopes da Silva	63
3.8.5. Herculano de Carvalho	64
3.8.5. Napoleão Fernandes	64
3.8.6. Dulce Almada Duarte	64
3.8.7. Dulce Pereira	64
3.8.8. Barbosa-Morais	65
3.8.9. Marius Valkhoff	65
3.8.10. Deirdre Meintel	66

3.8.11. Eduardo Augusto Cardoso.....	66
3.8.12. Manuel Veiga.....	66
3.8.13. Maria Helena Ançã.....	67
3.8.14. Cristina Albino.....	67
3.8.15. Nicholas Quint.....	67
4. Enquadramento Sociolinguístico.....	69
4.1. A Comunidade Linguística.....	70
4.1.1. Perspectiva socio-histórica.....	70
4.1.2. Situação actual.....	78
4.2. O Sistema Educativo.....	81
4.2.1. Retrospectiva histórica.....	81
a) Época colonial.....	81
b) Educação após a independência.....	87
c) Reforma educativa.....	90
4.2.2. Situação actual.....	93
II. Análise dos Dados.....	98
1. Dados descritivos da população e do corpus.....	98
1.1. Descrição quantitativa da população alvo.....	98
1.2. Descrição quantitativa do corpus.....	100
2. Análise Descritiva das Construções Desviantes.....	101
2.1. Corpus escrito.....	102
2.1.1. Estilística e grafia.....	102
a) Estilística.....	103
i. Paronomásia.....	103
ii. Zeugma.....	103
b) Grafia.....	104
i. Redução silábica.....	104
ii. Adição de uma vogal epentética.....	105
2.1.2. Morfologia.....	106
a) Género.....	106
b) Gerúndio.....	110
c) Infinitivo.....	112
d) Modo.....	114
e) Número.....	115
f) Tempos verbais.....	120
2.1.3. Léxico e Semântica.....	122
a) ,andar de baloiço’.....	122
b) ,fazer uma roda’.....	123
c) ,haver’.....	124

d) ,jogar/brincar/fazer’	124
e) ,saltar à corda’	125
f) Outras preferências lexicais	126
g) Relação espacial	127
2.1.4. Sintaxe	130
a) Combinação e ordem das palavras	130
b) Contracção	136
c) Determinante	137
d) Perífrase	139
e) Preposição	141
f) Pronome pessoal	147
g) Pronome reflexo	149
h) Pronome relativo	150
i) Repetição	152
2.2. Corpus oral	155
2.2.1. A vibrante /r/	155
2.2.2. A lateral alveolar [ɾ]	158
2.2.3. As vogais	159
2.2.5. A fricativa labiodental /v/	163
2.2.6. A fricativa pós-alveolar /ʃ/	163
2.2.7. A oclusiva alveolar /d/	164
3. Análise Quantitativa do Inquérito	166
3.1. As origens do grupo alvo e as suas perspectivas	166
3.2. O uso da LM e da L2	168
3.3. Atitudes perante as línguas	169
4. Correlação	173
<i>III. Conclusão</i>	<i>174</i>
Continuum horizontal ou diatópico	174
Continuum vertical ou do desenvolvimento etário e escolar	177
As interferências linguísticas	180
A atitude perante as línguas	182
Sugestões	183
<i>Anexo 1 – Mapa do Arquipélago de Cabo Verde</i>	<i>184</i>
<i>Anexo 2 – Organigrama do sistema educativo de CV</i>	<i>185</i>
<i>Anexo 3 – Questionário sociolinguístico</i>	<i>186</i>

<i>Anexo 4 – Gráficos das construções desviantes por ilha, ano e categorias gramaticais.....</i>	<i>188</i>
<i>Anexo 5 – Gráficos das construções desviantes por categorias gramaticais, ano e ilha.....</i>	<i>197</i>
<i>Anexo 6 - Gráficos do questionário sociolinguístico</i>	<i>198</i>
1ª parte do questionário: grupo A.....	198
2ª parte do questionário: grupo B	207
3ª parte do questionário: grupo C.....	213
<i>Anexo 7 – Tabelas de correlação.....</i>	<i>222</i>
<i>Anexo 8 – Redacções seleccionadas</i>	<i>227</i>
<i>Anexo 9 – Transcrições fonéticas seleccionadas em PCV.....</i>	<i>237</i>
<i>Anexo 10 – Transcrições fonéticas seleccionadas em LCV.....</i>	<i>248</i>
<i>Bibliografia</i>	<i>252</i>

Índice de Tabelas e Gráficos

<i>Tabela 1.1. Descrição da população por ano escolar, idade e ilha de residência</i>	<i>99</i>
<i>Tabela 1.2. Descrição quantitativa do corpus por ilha e ano escolar</i>	<i>100</i>
<i>Tabela 2.1.1. Construções desviantes ao nível da estilística e da ortografia por ano escolar e ilha</i>	<i>102</i>
<i>Tabela 2.1.2. Construções desviantes ao nível da morfologia por ano escolar e ilha</i>	<i>106</i>
<i>Tabela 2.1.4. Construções desviantes ao nível da sintaxe por ano escolar e ilha</i>	<i>130</i>
<i>Tabela 2.2. Construções desviantes ao nível da fonologia por ano escolar e ilha</i>	<i>165</i>
<i>Gráfico 1: Construções desviantes por categoria na ilha da B, 4º ano</i>	<i>188</i>
<i>Gráfico 2: Construções desviantes por categoria na ilha da B, 6º ano</i>	<i>188</i>
<i>Gráfico 3: Construções desviantes por categoria na ilha da BV, 4º ano</i>	<i>189</i>
<i>Gráfico 4: Construções desviantes por categoria na ilha da BV, 6º ano</i>	<i>189</i>
<i>Gráfico 5: Construções desviantes por categoria na ilha do F, 4º ano</i>	<i>190</i>
<i>Gráfico 6: Construções desviantes por categoria na ilha do F, 6º ano</i>	<i>190</i>
<i>Gráfico 7: Construções desviantes por categoria na ilha do M, 4º ano</i>	<i>191</i>
<i>Gráfico 8: Construções desviantes por categoria na ilha do M, 6º ano</i>	<i>191</i>
<i>Gráfico 9: Construções desviantes por categoria na ilha do S, 4º ano</i>	<i>192</i>
<i>Gráfico 10: Construções desviantes por categoria na ilha do S, 6º ano</i>	<i>192</i>
<i>Gráfico 11: Construções desviantes por categoria na ilha de SA, 4º ano</i>	<i>193</i>
<i>Gráfico 12: Construções desviantes por categoria na ilha de SA, 6º ano</i>	<i>193</i>
<i>Gráfico 13: Construções desviantes por categoria na ilha de SN, 4º ano</i>	<i>194</i>
<i>Gráfico 14: Construções desviantes por categoria na ilha de SN, 6º ano</i>	<i>194</i>
<i>Gráfico 15: Construções desviantes por categoria na ilha de ST, 4º ano</i>	<i>195</i>
<i>Gráfico 16: Construções desviantes por categoria na ilha de ST, 6º ano</i>	<i>195</i>
<i>Gráfico 17: Construções desviantes por categoria na ilha de SV, 4º ano</i>	<i>196</i>
<i>Gráfico 18: Construções desviantes por categoria na ilha de SV, 6º ano</i>	<i>196</i>
<i>Gráfico 19: Construções desviantes por categorias morfológicas, ano escolar e ilha</i>	<i>197</i>
<i>Gráfico 20: Construções desviantes por categorias sintáticas, ano escolar e ilha</i>	<i>197</i>
<i>Gráfico 21: Origem dos inquiridos por ilha</i>	<i>198</i>
<i>Gráfico 22: Origem das mães dos inquiridos por ilha</i>	<i>198</i>
<i>Gráfico 23: Origem do pai dos inquiridos por ilha</i>	<i>199</i>
<i>Gráfico 24: Habilitações das mães dos inquiridos por ilha</i>	<i>199</i>
<i>Gráfico 25: Habilitações dos pais dos inquiridos por ilha</i>	<i>200</i>

<i>Gráfico 26: Categoria profissional das mães dos inquiridos por ilha.....</i>	<i>200</i>
<i>Gráfico 27: Categoria profissional dos pais dos inquiridos por ilha</i>	<i>201</i>
<i>Gráfico 28: Tipo de companhia dos inquiridos fora da escola por ilha.....</i>	<i>201</i>
<i>Gráfico 29: Tipo de companhia dos inquiridos fora da escola e idade da companhia, por sexo</i>	<i>202</i>
<i>Gráfico 30: Tipo e idade da companhia por sexo e ilha de residência dos inquiridos.....</i>	<i>202</i>
<i>Gráfico 31: Profissão dos sonhos de acordo com o grau de estudos previstos (em %)</i>	<i>203</i>
<i>Gráfico 32: Grau de estudos da profissão dos sonhos por ano escolar.....</i>	<i>203</i>
<i>Gráfico 33: Grau de estudos da profissão dos sonhos por ilha.....</i>	<i>204</i>
<i>Gráfico 34: Grau de estudos da profissão dos sonhos por ilha e sexo.....</i>	<i>204</i>
<i>Gráfico 35: Grau de estudos da profissão dos sonhos por profissão da mãe.....</i>	<i>204</i>
<i>Gráfico 36: Grau de estudos da profissão dos sonhos por profissão do pai.....</i>	<i>205</i>
<i>Gráfico 37: Primeiro contacto com a L2 ou LP (em %)</i>	<i>205</i>
<i>Gráfico 38: Primeiro contacto com a L2 por ilha e sexo</i>	<i>206</i>
<i>Gráfico 39: Língua falada com os avós por ilha de residência e ano escolar.....</i>	<i>207</i>
<i>Gráfico 40: Língua falada com os pais por ilha de residência e ano escolar</i>	<i>207</i>
<i>Gráfico 41: Língua falada com os irmãos por ilha de residência e ano escolar.....</i>	<i>207</i>
<i>Gráfico 42: Língua falada com os amigos por ilha de residência e ano escolar.....</i>	<i>208</i>
<i>Gráfico 43: Língua usada ao fazer contas por ilha de residência e ano escolar.....</i>	<i>208</i>
<i>Gráfico 44: Língua usada ao contar anedotas por ilha de residência e ano escolar</i>	<i>208</i>
<i>Gráfico 45: Língua usada para escrever cartas por ilha de residência e ano escolar.....</i>	<i>209</i>
<i>Gráfico 46: Língua usada para fazer compras por ilha de residência e ano escolar</i>	<i>209</i>
<i>Gráfico 47: Língua falada com o médico por ilha de residência e ano escolar.....</i>	<i>209</i>
<i>Gráfico 48: Língua usada ao ver TV.....</i>	<i>210</i>
<i>Gráfico 49: Língua usada ao ouvir rádio por ilha de residência e ano escolar.....</i>	<i>210</i>
<i>Gráfico 50: Língua usada na leitura por ilha de residência e ano escolar.....</i>	<i>210</i>
<i>Gráfico 51: Língua usada na sala de aula por ilha de residência e ano escolar</i>	<i>211</i>
<i>Gráfico 52: Língua falada com o(a) professor(a) por ilha de residência e ano escolar.....</i>	<i>211</i>
<i>Gráfico 53: Língua usada para falar com o gestor da escola por ilha e ano escolar.....</i>	<i>211</i>
<i>Gráfico 54: Língua usada para fazer os deveres por ilha de residência e ano escolar</i>	<i>212</i>
<i>Gráfico 55: Língua usada para falar com os colegas por ilha de residência e ano escolar....</i>	<i>212</i>
<i>Gráfico 56: Atitude dos inquiridos perante a LM por ilha de residência.....</i>	<i>213</i>
<i>Gráfico 57: Atitude dos inquiridos perante a LM por ilha, sexo e ano escolar.....</i>	<i>213</i>
<i>Gráfico 58: Atitude dos inquiridos perante a L2 por ilha de residência</i>	<i>214</i>

<i>Gráfico 59: Atitude dos inquiridos perante a L2 por ilha, sexo e ano escolar.....</i>	<i>214</i>
<i>Gráfico 60: Atitude dos inquiridos perante a LM e a L2 por idade da companhia.....</i>	<i>215</i>
<i>Gráfico 61: Atitude dos inquiridos perante a LM e a L2 por tipo de companhia e ano.....</i>	<i>215</i>
<i>Gráfico 62: Atitude dos inquiridos perante a LM e a L2 por habilitações da mãe</i>	<i>216</i>
<i>Gráfico 63: Atitude dos inquiridos perante a LM e a L2 por habilitações do pai.....</i>	<i>216</i>
<i>Gráfico 64: Atitude dos inquiridos perante a LM por grau de estudos da profissão dos sonhos.....</i>	<i>217</i>
<i>Gráfico 65: Atitude dos inquiridos perante a L2 por grau de estudos da profissão dos sonhos.....</i>	<i>217</i>
<i>Gráfico 66: Motivos dos inquiridos para ir à escola por ilha de residência.....</i>	<i>218</i>
<i>Gráfico 67: Motivos dos inquiridos para ir à escola por ilha, sexo e ano escolar.....</i>	<i>218</i>
<i>Gráfico 68: Motivos dos inquiridos para ir à escola por idade da companhia.....</i>	<i>219</i>
<i>Gráfico 69: Aceitabilidade da LM como língua de comunicação escolar por ilha.....</i>	<i>219</i>
<i>Gráfico 70: Aceitabilidade da LM como língua de comunicação escolar por ilha, sexo e ano escolar.....</i>	<i>220</i>
<i>Gráfico 71: Aceitabilidade da LM como língua de comunicação escolar por grau de estudos da profissão dos sonhos.....</i>	<i>220</i>
<i>Gráfico 72: Aceitabilidade da LM como língua de comunicação escolar por sexo e grau de estudos da profissão dos sonhos.....</i>	<i>220</i>
<i>Gráfico 73: Aceitabilidade da LM como língua de comunicação escolar por ano escolar e grau de estudos da profissão dos sonhos.....</i>	<i>221</i>
<i>Tabela 4.1: Variáveis aplicadas a inquiridos com um número reduzido de construções desviantes.....</i>	<i>222</i>
<i>Tabela 4.2: Categorias sensíveis às construções desviantes de inquiridos com um número reduzido de construções desviantes.....</i>	<i>224</i>
<i>Tabela 4.3: Variáveis aplicadas a inquiridos com um número elevado de construções desviantes.....</i>	<i>226</i>

Agradecimentos

Quando comecei a fazer este trabalho, tinha um precário conhecimento da realidade linguística do povo caboverdiano, bem como de alguns programas informáticos que tornaram este trabalho possível, para não mencionar as dúvidas surgidas nos domínios da fonética e da sociologia. Estes obstáculos conseguiram ser ultrapassados graças aos que me apoiaram e colaboraram, tornando assim esta pesquisa possível, quer por terem facilitado o acesso à população alvo, quer por terem feito sugestões a fim de resolver de forma rápida e eficaz os problemas e as dúvidas que se me depararam. A todos eles gostaria de exprimir aqui o meu sincero agradecimento:

- o gestor Belmiro, as professoras Júlia e Caetana da EBC Capelinha em Praia, na ilha de Santiago;
- o professor Jerónimo e a professora Irondina do EBC da Vila do Porto Inglês, na ilha do Maio;
- o professor Lucindo Barbosa e a professora Maria José da Escola de Santa Filomena em S. Filipe, na ilha do Fogo;
- o professor Herculano Fernandes e a professora Júlia Furtado do EBC de Vila Nova de Sintra, na ilha da Brava;
- o professor Manuel e a professora Edna do EBC de Sal-Rei, na ilha da Boavista;
- as professoras Helena Faria e Neusa Silva do EBC de Espargos, bem como ao coordenador pedagógico, Sr. Portugal, e à Jasmine da Direcção Escolar do Sal;
- as professoras Celine Neves e Paula do EBC da Ribeira Grande, na ilha de Santo Antão;
- as professoras Raquel e Henriqueta Soares da Escola Salasiana no Mindelo, na ilha de São Vicente;
- os professores Carlos Andrade e Eltanislau Bento do EBC da Ribeira Brava, na ilha de São Nicolau;
- a Sra. Prof. Elisangéla Vasconcelos Lisboa do Mindelo, em São Vicente, e o Sr. Prof. Arlindo Mendes de Praia, em Santiago, pelas informações facultadas sobre a formação profissional em CV;
- o Sr. João Fonseca de Santo Antão e a Sra.. Vanilde Furtado de Santiago pela colaboração na tradução dos exemplos apresentados;
- a Sra. Doutora Prof. Claudia König do Departamento de Sociologia da Universidade de Zurique, pelo apoio dado à construção do questionário e tratamento destes dados;

- o Sr. Doutor Prof. Stephan Schmid do Laboratório de Fonética da Universidade de Zurique, pelas orientações dadas no domínio da fonética/fonologia e na recolha do material acústico;
- o Sr. Prof. David Meier do Departamento de Informática da Universidade de Zurique, pelo esclarecimento de dúvidas em relação ao programa SPSS;
- Ana Teresa Miotti, Edith Hauser-Keller, Ekkehard Dengler e Maria do Rosário Silva pelo esclarecimento de dúvidas e apoio moral;
- o Sr. Doutor Prof. Martin Lienhard e o Sr. Doutor Prof. Philippe Maurer pelas suas sugestões;
- o Sr. Doutor Prof. Martin Lienhard e, muito especialmente, o Sr. Doutor Prof. Georg Bossong pelo apoio e pela oportunidade que me deram de fazer o doutoramento.

Abreviaturas e Símbolos Usados

B	Brava
BV	Boavista
CCV	Crioulo de Cabo Verde
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
Cop	Verbo copulativo
CV	(República de) Cabo Verde
EB	Ensino Básico
EBC	Ensino Básico Complementar
EBE	Ensino Básico Elementar
EBI	Ensino Básico Integrado
ES	Ensino Secundário
ESL	Ensino Secundário, via liceal
EST	Ensino Secundário, via técnica
F	Fogo
LM	Língua materna
LO	Língua oficial
L1	Língua primeira
L2	Língua segunda
LCV	Língua caboverdiana
LP	Língua portuguesa
M	Maio
N	Nome ou substantivo
NP	Do inglês <i>nominal phrase</i> : sintagma nominal
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PB	Português do Brasil
PCV	Português de Cabo Verde
PPE	Português Padrão Europeu
S	Sal
SA	Santo Antão
SN	São Nicolau
ST	Santiago

SV	São Vicente
TCV	Televisão de Cabo Verde
TMA	Tempo, modo e aspecto
V	Verbo
V+S+O	Ordem sintáctica em que o verbo é seguido do sujeito e este do complemento
VNN	Variedade não-nativa
Aspas simples	Exemplos e significados na variedade oficial da LP
Negrito	Exemplos, termos e expressões na VNN de CV (PCV)
*	Excerto ou palavra incompreensível
x	Palavra ilegível
..	Pausa curta
...	Pausa longa
X/X	Dois grafemas sobrepostos, sendo o último o mais carregado
//	Trecho inserido posteriormente
---	Passagem cortada, apenas no caso das redacções, quando o aluno menciona o seu nome
//	Início de um novo parágrafo (apenas nos exemplos transcritos)

Resumo

O campo de investigação deste trabalho situa-se entre a língua caboverdiana e a língua oficial portuguesa: a variedade não-nativa (VNN) do português de Cabo Verde. Do ponto de vista científico, a pesquisa representa um desafio, uma vez que o material linguístico analisado se concentra na faixa mesolectal de um *continuum* linguístico com dois pólos: por um lado, a língua crioula, que assumiu, de uma perspectiva sociopolítica, o papel da variedade linguística inferior – apesar de ser a língua nacional; e, por outro, a variedade linguística superior e língua oficial, o português. Para além disso, pela primeira vez neste contexto sociolinguístico, é dada atenção à aprendizagem de uma língua segunda (L2) por crianças frequentadoras dos 4º e 6º anos escolares.

Este trabalho teve como base os seguintes pressupostos: 1) durante a aprendizagem da L2, os falantes caboverdianos apropriam-se de uma variedade linguística do português, que é influenciada, em qualquer fase da sua aprendizagem por factores sociolinguísticos, nomeadamente por factores areais; 2) há semelhanças entre as construções desviantes à língua oficial produzidas pelos aprendentes dos 4º e 6º anos escolares, apesar da maior exposição à L2 por parte dos alunos do 6º ano; 3) durante a aprendizagem de uma L2 existem categorias gramaticais mais expostas à mudança linguística observável nos *continua* vertical (níveis escolares e etários) e horizontal (espaço físico e social) e categorias mais sensíveis às interferências inter e intralinguísticas. Em qualquer dos casos, as construções desviantes são consideradas instâncias criativas.

O principal objectivo do trabalho é a descrição da variedade não-nativa do português em Cabo Verde, tal como é usada por crianças entre os 8 e os 13 anos na escola formal, abrangendo desta forma dois dos anos escolares mais afectados pela repetência neste sistema escolar: os 4º e 6º anos, que também marcam o fim de ciclo na escolaridade obrigatória. Foi solicitado à população alvo o preenchimento de um inquérito sociolinguístico, a redacção de uma composição e o reconto oral de uma história de acordo com uma dada imagem.

A coexistência de duas línguas com papéis e estatutos diferenciados deu lugar, do ponto de vista sociolinguístico, à formação de dois *continua*: a nível horizontal, ou seja, regional e/ou insular, o que é bem visível na área da fonologia mas também na do léxico; e, a nível vertical, i.e., em termos do desenvolvimento etário e cognitivo, mais visível nas áreas da sintaxe e da morfologia. Curiosamente, o *continuum* geográfico da VNN, nesta fase da aprendizagem de uma L2, não coincide com a divisão convencional da língua caboverdiana entre o Barlavento e o Sotavento, verificando-se antes uma linha divisória entre ilhas ocidentais e orientais.

Zusammenfassung

Der Forschungsgegenstand dieser Arbeit ist zwischen der kapverdischen Sprache und der offiziellen portugiesischen Sprache angesiedelt: die nicht-native Varietät (NNV) des Portugiesischen der Kapverdischen Inseln. In wissenschaftlicher Hinsicht stellt dieses Projekt eine Herausforderung dar, denn das untersuchte sprachliche Material entstammt vornehmlich dem mesolektalen Teil eines Sprachkontinuums mit zwei Extremen: Auf der einen Seite steht die Kreolsprache, die aus soziopolitischer Perspektive die Rolle der Niedrigsprachvarietät übernommen hat, obwohl sie die Nationalsprache ist, auf der anderen steht die Hochsprachvarietät bzw. Amtssprache, das Portugiesische. Darüber hinaus wird das Zweitspracherlernen von Kindern, welche die 4. und 6. Klassen besuchen, zum ersten Mal in einem solchen soziolinguistischen Kontext berücksichtigt.

Dabei wurde von folgenden Grundannahmen ausgegangen: 1. Beim Erlernen der Zweitsprache eignen sich die kapverdischen Sprecher eine Varietät des Portugiesischen an, die auf jeder Stufe des Spracherlernens von soziolinguistischen, nämlich arealen Faktoren beeinflusst wird; 2. Zwischen den Lernenden der 4. und denen der 6. Klassen bestehen trotz des längeren Kontakts der Sechstklässler mit der Zweitsprache Ähnlichkeiten hinsichtlich der von der Standardsprache abweichenden Konstruktionen; 3. Beim Erlernen einer Zweitsprache gibt es grammatische Kategorien, welche der Sprachveränderung im Vertikalkontinuum (Jahrgangsstufen und Altersgruppen) und im Horizontalkontinuum (also im physischen und sozialen Raum) ausgesetzt sind, und es gibt Kategorien, welche eher von inter- und intrasprachlichen Interferenzen betroffen sind. In beiden Fällen werden abweichende Konstruktionen als Beispiele für echte sprachliche Kreativität betrachtet.

Das Hauptziel dieser Arbeit ist die Beschreibung der nicht-nativen Varietät des Portugiesischen von Kap Verde, so wie sie von Kindern zwischen 8 und 13 Jahren in der Pflichtschule benutzt wird, wobei diejenigen zwei Jahrgangsstufen berücksichtigt werden, in denen die Nichtversetzung von Schülern am häufigsten ist: die 4. und die 6. Klasse, welche gleichzeitig das Stufenende innerhalb der Pflichtschule darstellen. Ziel war es, den NNV-Entwicklungszustand der portugiesischen Sprache zu beschreiben. Dafür wurden die Schüler aufgefordert, einen soziolinguistischen Fragebogen auszufüllen, einen Aufsatz zu schreiben und anschliessend eine Bildergeschichte mündlich nachzuerzählen.

In soziolinguistischer Hinsicht hat das Nebeneinander zweier Sprachen mit differenzierten Rollen und unterschiedlichem Status zur Entstehung zweier Kontinua geführt, sowohl auf der horizontalen Ebene, d.h. regional bzw. insular, was auf dem Gebiet der Phonologie aber auch der

Lexik offenkundig wird, als auch auf der vertikalen Ebene, d.h. im Zusammenhang mit der kognitiven bzw. altersbedingten Entwicklung, was sich in der Syntax und Morphologie zeigt. Interessanterweise stimmt in dieser Stufe des Spracherlernens das geographische Kontinuum der NNV mit der konventionellen Einteilung des Kapverdischen in nördliche und südliche Varietäten nicht überein; es wird vielmehr eine Trennlinie zwischen West- und Ostinseln erkennbar.

Resumé

Le champ de recherche de ce travail se place entre la langue capverdienne et la langue officielle portugaise: la variété non native (VNN) du Portugais au Cap-Vert. Du point de vue scientifique, la recherche représente un défi, vu que le matériel linguistique se concentre sur la bande mésoslectale d'une *continuum* linguistique avec deux pôles: d'une part, la langue créole, qui a joué, d'une perspective sociopolitique, le rôle de variété linguistique inférieure - malgré le fait d'être la langue nationale; et, d'autre part, la variété linguistique supérieure et la langue officielle, le Portugais. En outre, pour la première fois, est donnée attention à l'acquisition d'une langue seconde (L2) par des enfants, dans ce contexte sociolinguistique.

Dans ce but, ce travail a eu les présupposés suivants: 1) pendant l'apprentissage de la L2 les cap-verdiens s'approprient d'une variété linguistique de la langue portugaise, qui est influencée à n'importe quelle phase de son apprentissage, par des facteurs sociolinguistiques, notamment par des facteurs aréaux; 2) il existe des ressemblances entre les constructions déviantes, par rapport à la langue officielle, produites par des élèves de la 6ème et 5ème, malgré une plus grande exposition à la L2 de la part des élèves de la 5ème; 3) pendant l'apprentissage de la L2, certaines catégories grammaticales sont plus exposées au changement linguistique, observable verticalement (groupes scolaires et d'âge) et horizontalement (espace physique et social) et d'autres catégories sont plus sensibles aux interférences inter et intralinguistiques. Dans tous les cas, les constructions déviantes ont été considérées comme exemples d'une créativité linguistique authentique.

Le principal objectif de la recherche est la description de la variété non native du portugais au Cap-Vert, telle qu'utilisée par des enfants entre les 8 et 13 années dans l'école formelle, en s'incluant dans cette forme deux des années scolaires les plus affectées par la répétition dans ce système scolaire, les 4ème et 6ème années, qui marquent également le changement de cycle dans la scolarité obligatoire. La population cible a été invitée à remplir une enquête sociolinguistique, à rédiger une composition et raconter verbalement une histoire conformément à une image donnée.

Du point de vue sociolinguistique, la coexistence de deux langues avec des rôles différenciés a mené à la formation de deux *continuums*: en termes d'horizontalité, c'est-à-dire par rapport aux régions et aux îles, ce qui est vérifiable dans le domaine de la phonologie mais également dans le lexique; et en termes verticaux ou de progression étaire et cognitive, ce qui est plus visible dans le domaine de la syntaxe et de la morphologie. Curieusement, le *continuum* géographique des VNN dans cette phase de l'apprentissage ne correspond pas à la division

conventionnelle de la langue capverdienne entre les îles du nord et du sud, mais plutôt une division entre îles occidentales et orientales.

Abstract

The subject under study in this dissertation occupies a position between the Capeverdean language and the official Portuguese language: the indigenized variety (IV) of Portuguese spoken in Cape Verde. The challenge of this research project is that the source of the linguistic material analyzed is principally the mesolectal portion of a linguistic continuum with two extremes: at one end of the continuum the Creole language, which sociopolitically has assumed the role of the low language variety, even though it is the national language; and, at the other end, the high variety and official language, Portuguese. Furthermore, second language (L2) learning by children in grades 4 and 6 is taken into account for the first time in this specific sociolinguistic context.

The analysis was based on the following assumptions: 1) when learning their L2 the Cape Verdean speakers learn a variety of Portuguese which is influenced by sociolinguistic factors, such as the geographical area at every learning level; 2) the pupils in grades 4 and 6 use similar non-standard constructions, despite the longer exposure of the latter to the L2; 3) during the L2 learning process, there are grammatical categories which are more readily observable as language change in the vertical (grades/school years and age groups) and horizontal continua (physical and social space), while other categories are more sensitive to inter- and intralinguistic interference. In either case, non-standard constructions were considered to be instances of true linguistic creativity.

The main objective of this dissertation is the description of the indigenized Cape Verdean variety of Portuguese as used by children aged 8 to 13 at school. This age group includes two of the grades most often repeated in this school system, namely grades 4 and 6, which also mark transitions between levels of compulsory education. The target population was asked to fill out a sociolinguistic questionnaire, write a composition and orally retell a story based on a given picture.

From the sociolinguistic point of view, the coexistence of two languages with differentiated roles has led to the formation of two continua: on the horizontal axis, i.e., between regions and islands, which is evident in the area of phonology but also in the lexicon, and on the vertical axis, i.e. in connection with students' age and cognitive development, as is more clearly visible in the syntactic and morphological subcategories. Interestingly, the geographical continuum of this IV does not correspond to the conventional division of the Cape Verdean

language into northern and southern varieties. Instead, a dividing line between western and eastern islands emerged.

I. Introdução

Justificação da escolha do tema

Nos países do terceiro mundo, o multilinguismo e o bilinguismo social continuam a ser vistos como um obstáculo ao progresso em todos os níveis. Nestes países, recorreu-se à adopção de uma língua europeia, geralmente aquela com que a comunidade tem mais laços históricos, como língua oficial (LO). Consequentemente, esta é imposta também nas escolas em detrimento das línguas maternas limitadas a contextos informais e estigmatizadas por não permitirem a comunicação internacional. A aprendizagem das línguas oficiais neste contexto e através de não-nativos dessas mesmas línguas deu lugar à criação de variedades não-nativas.

No estudo da formação de línguas, da mudança linguística e da aquisição de uma língua segunda (L2) tem sido descurada a investigação linguística nestes contextos de aprendizagem de uma segunda língua, a favor da atenção destacada que mereceram, por exemplo, as línguas crioulas. Em comparação com estas, o estudo da formação das variedades não-nativas (VNNs) tem a vantagem de que estas se formam em contextos sociolinguísticos menos complexos que os das línguas crioulas. Para além disso, as mudanças linguísticas verificadas na formação das VNNs são mudanças em curso e, por isso, mais facilmente observáveis. Outro aspecto importante das VNNs é o facto de a aprendizagem da LO ser imposta durante o período da infância.

Cabo Verde constitui uma comunidade linguística que vai ao encontro destes critérios, não só porque a língua nacional é uma língua crioula, mas também pela coexistência de duas línguas com estatutos sociopolíticos distintos: a língua materna, o caboverdiano, e a língua oficial, o português. Esta situação de diglossia (vd. 2.2.1. da Parte I) é menos complexa do que a da maior parte dos países do Terceiro Mundo por não se tratar de multilinguismo, mas sim de diglossia ou bilinguismo social (vd. 2.2.2. da Parte I). É de destacar ainda a insularidade desta comunidade linguística e a sua relativa unidade linguística, uma vez que a língua materna (LM) é uma língua crioula que é reforço da unidade nacional, ao contrário do que acontece noutros Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), como, por exemplo, São Tomé e Príncipe.

Não obstante, a escolha do espaço físico de Cabo Verde justifica-se ainda por ser a área geográfica insular, onde, segundo alguns linguistas, tais como N. Quint, se teria formado o proto-crioulo que foi levado além-mares e que esteve na origem da língua caboverdiana (LCV), língua relativamente estável.

Objectivo do trabalho

Este trabalho tem como principal objectivo a análise descritiva de produções linguísticas por uma determinada faixa etária, nomeadamente a de jovens com idades entre os 9 e os 13 anos ou frequentadores dos 4º e 6º anos escolares, durante a aprendizagem de uma língua segunda. Destacam-se, aqui, o contexto natural de diglossia, muito especificamente no espaço representado pela instituição escolar, e o contexto da aprendizagem linguística por parte de crianças.

Para tal foram tidos em conta estudos e teorias aplicados a outras línguas, nomeadamente, os trabalhos de R. Chaudenson no âmbito do crioulo de base lexical francesa do Haiti, bem como os estudos feitos sobre a língua caboverdiana e a língua portuguesa (LP) como L2 em Cabo Verde, levados a cabo por Nicholas Quint, Manuel Veiga e M. Helena Ançã, entre outros.

Hipóteses

Este estudo parte dos seguintes pressupostos:

- Durante a aprendizagem de uma L2, os falantes apropriam-se de uma variedade linguística existente a nível da comunidade, que é influenciada, em qualquer fase da sua aprendizagem, não só pela língua materna e pela língua oficial, mas também por factores sociolinguísticos que remeterão, por sua vez, para diferenças intra-insulares.
- Há uma diferença nas construções desviantes à língua oficial produzidas pelos aprendentes dos referidos anos escolares, 4º e 6º anos, como resultado da maior exposição à L2 por parte dos alunos do 6º ano.
- Durante a aprendizagem de uma L2, existem categorias gramaticais mais expostas à mudança linguística observável no continuum vertical (níveis escolares e etários) e no horizontal (espaço físico e social) e categorias mais sensíveis às interferências inter e intralinguísticas.

Estrutura do trabalho

Assim sendo, este trabalho está dividido em três partes principais. A primeira constitui uma introdução ao trabalho e à temática da Crioulística, quer em termos gerais, quer no que diz respeito, concretamente, aos trabalhos sobre a Língua de Cabo Verde (LCV), *Kabuverdianu* ou Crioulo de Cabo Verde (CCV). Esta parte tem como finalidade justificar o título do trabalho,

pelo que inclui também o enquadramento metodológico, linguístico e sociolinguístico que está subjacente a esta pesquisa; serão, aqui, discutidas as principais definições, expondo-se os principais pontos de divergência entre alguns linguistas em relação às mesmas. Ainda que o objecto de estudo deste trabalho seja uma VNN, há que enquadrá-la nos seus espaços físico, socio-histórico e diacrónico, todos eles condicionantes determinantes na formação da língua nacional, a LCV ou CCV, e portadores de pontos comuns à formação da VNN.

Na segunda parte do trabalho é feita a análise do material recolhido, composta por três capítulos. No primeiro, é feita a descrição da população alvo e do corpus. O segundo capítulo foca a análise descritiva das construções desviantes com base em redacções de alunos recolhidas em turmas dos 4º e 6º anos escolares, fazendo-se acompanhar de exemplos na LCV, mais especificamente do crioulo levinho de ST e ainda da variedade de SA. O último capítulo inclui a análise quantitativa do inquérito sociolinguístico feito aos alunos.

Por fim, na terceira parte do trabalho, é apresentada a conclusão, tendo em vista o *continuum* vertical e o horizontal, seguindo-se os anexos.

1. Enquadramento metodológico

1.1. Escolha da população alvo

Os anos escolares com a taxa de repetência mais elevada são os que marcam a mudança de ciclo no Ensino Básico Integrado (EBI), ou seja, os 2º, 4º e 6º anos, os dois últimos dos quais coincidem com o período das operações concretas tal como é definido na teoria do desenvolvimento cognitivo da criança de Piaget (Piaget e Inhelder 1993). Esta coincidência não foi propositada. Determinante na escolha dos 4º e 6º anos escolares foi o facto de estes falantes dominarem já um sistema ortográfico no qual se conseguem exprimir, de forma a obter um corpus fónico e escrito perceptível.

1.2. Material e Corpus

A recolha do material foi efectuada durante o ano lectivo de 2003 durante três deslocações às ilhas, tendo sido a primeira realizada com o objectivo de testar o material elaborado e os métodos escolhidos.

1.2.1. Recolha do material e constituição do corpus

a) As redacções

Uma componente determinante da metodologia inerente a este projecto foi o corpus, baseado em redacções escritas em português por alunos dos 4º e 6º anos escolares, de 18 turmas diferentes espalhadas pelo arquipélago. O tema da imagem que serviu de suporte à redacção (vd. Anexo 3) foi escolhido tendo em conta os programas e manuais dos respectivos anos escolares, não descurando o critério de igualdade aplicado a todas as turmas, i.e., os alunos foram confrontados com um tema comum e que ia ao encontro dos interesses dos alunos: os tempos livres. A imagem foi escolhida de modo a poder evocar várias áreas temáticas, como os valores sociais, a amizade ou os passatempos, de forma a dar mais liberdade de escolha e de expressão.

A selecção da escola foi tarefa da Direcção Escolar de cada ilha após ter sido estabelecido o contacto pessoal com a mesma. As turmas foram seleccionadas pelos gestores das escolas ou pelos seus substitutos. Os professores das respectivas turmas foram brevemente elucidados sobre os objectivos da pesquisa, e, de acordo com a planificação da aula, foi combinado um dia para o preenchimento do questionário por parte dos alunos com a ajuda do/da professor(a) e da

pesquisadora, seguido da redacção do texto, em que os alunos trabalharam isoladamente, se bem que a troca de ideias com os colegas fosse permitida. À medida que iam acabando de redigir os seus textos, os alunos podiam pintar a imagem com lápis de cor que foram oferecidos pela pesquisadora.

As redacções foram posteriormente analisadas e as construções desviantes foram agrupadas em categorias gramaticais, de cujo tratamento resultaram os gráficos apresentados nos anexos 4 e 5. Só foram tidas em conta as construções desviantes presentes em, pelo menos, três textos por turma. Essas construções desviantes (vd. 1.2.3. da Parte I) foram, por sua vez, analisadas e descritas, do que resultou o trabalho de análise apresentado na parte II. Algumas das redacções encontram-se no anexo 8. Posteriormente, procurou-se estabelecer um paralelo entre os resultados da análise das construções desviantes e os dados do questionário (vd. tabelas do Anexo 7).

b) As gravações

Para além disso, foram também levadas a cabo gravações de histórias contadas pelos alunos segundo a mesma imagem, em que eles podiam contar a mesma história ou inventar uma outra. Estas gravações foram feitas, na maior parte das vezes, durante o preenchimento do questionário e a redacção da história, por uma questão de melhor gestão do tempo, de forma a retirar o menor tempo possível às aulas. Nem todos os alunos tiveram oportunidade de contar oralmente a sua história. Algumas das transcrições da variedade não-nativa (VNN) do português de Cabo Verde (PCV) podem ser consultadas no anexo 9.

Foi pedido aos professores que encaminhassem cerca de 15 alunos em grupos de dois para a sala das gravações. A selecção dos alunos foi levada a cabo pelos próprios professores. De uma forma geral, os alunos seleccionados foram os primeiros a acabarem de escrever a composição. Nalguns casos registou-se uma grande adesão, tendo sido difícil para os professores limitar o número de alunos a expor às gravações, uma vez que a maioria queria fazer o conto oral; daí a discrepância do número de gravações por turma.

Devido à incompatibilidade entre os horários dos meios de transporte, pelo que nalguns casos teve de se recorrer ao veículo da Direcção Escolar, e ainda à disponibilidade dos professores colaboradores, as transcrições fonéticas foram feitas posteriormente ao dia da recolha do material. O alfabeto fonético usado foi o *International Phonetic Alphabet* (IPA).

Os alunos tiveram a oportunidade de, voluntariamente, fazer o mesmo relato na sua língua materna (LM). No entanto, nem todos o quiseram ou conseguiram fazer. Alguns desses registos

na língua caboverdiana (LCV) encontram-se no anexo 10. Nas turmas do 4º ano de Sal, São Nicolau e São Vicente não houve um único aluno que quisesse fazer o relato na sua LM.

c) O questionário

Uma vez que a escolha paradigmática das várias estruturas linguísticas possíveis é condicionada pela origem social e atitude do falante perante as variedades linguísticas que tem à sua disposição, pareceu-nos oportuno pedir aos alunos que preenchessem um questionário (vd. Anexo 3). Este foi elaborado com base em inquéritos sociolinguísticos levados a cabo, nomeadamente, por Marius Valkhoff (1975:55-58), Petra Thiele (1991:121, 122) e, muito especialmente, Uta Helfrich (1999:77,78), tendo tido como ponto de partida as observações sobre a igualdade de oportunidades no ensino de Afonso (2002) (vd. 4.2. da Parte I), no que diz respeito ao sistema educativo de Cabo Verde (CV), e de Vellacott e Wolter (2002) que fazem o tratamento desta temática considerando a origem social dos indivíduos.

Este questionário foi dividido em três partes. Na primeira, pretendeu-se aceder a dados pessoais dos informantes, tendo em conta parâmetros extralinguísticos, como a idade, o sexo, a origem geográfica, a profissão e habilitação dos pais. Procurou-se, aqui, situar igualmente o *capital social*, que remete sempre para o capital cultural e para o capital económico da população, com o objectivo de estabelecer um paralelo entre estes e a competência linguística dos falantes. O *capital cultural* é inferido a partir das habilitações dos pais e o *capital económico* detectado através da situação profissional e do tipo de profissão dos pais (vd. Vellacott e Wolter 2002). Os dados recolhidos nesta primeira parte do questionário foram utilizados não só para descrever a população, mas também para recolher informações sobre a mobilidade geográfica das famílias e sobre a influência do capital económico e cultural no domínio da língua portuguesa (LP). Posteriormente, estes dados foram utilizados como variáveis livres com o fim de tentar estabelecer uma correlação com as construções desviantes produzidas.

Na segunda parte, procurou-se identificar os domínios do uso linguístico quer do português quer da LCV, averiguando igualmente o uso das respectivas línguas no meio social dos informantes sob o ponto de vista das gerações de falantes.

A terceira e última parte incluía questões sobre a atitude e expectativas perante as duas línguas.

Os gráficos resultantes dos dados do questionário encontram-se no anexo 6.

1.2.2. Dificuldades

a) As redacções

A imagem suscitou dúvidas por parte dos alunos que se revelaram inseguros quanto ao que haviam de escrever, não parecendo estar habituados a trabalhar temas livres ou semi-dirigidos, o que teve consequências relativamente à gestão do tempo previsto para a actividade, tendo alguns desistido ou sido incapazes de escrever.

b) As gravações

O reconto oral apresentou também algumas dificuldades. Os alunos nunca tinham lidado com um gravador, o que provocou alguma inibição. Aconteceu inclusivamente haver recusas e até bloqueios, o que invalidou alguns depoimentos.

Para não retirar muito tempo às aulas, os testemunhos foram recolhidos em grupos de dois ou três, o que fez com que a informação veiculada fosse pouco variada, uma vez que, o(s) colega(s) tendia(m) a contar a mesma história ou uma muito idêntica (cf. algumas transcrições do Anexo 9).

Apesar de ter sido colocada à disposição uma pequena sala da escola para as gravações, a qualidade sonora, condicionada pelas condições acústicas do espaço à disposição, não permitiu uma transcrição fonética estreita, ao contrário do que estava previsto.

Os alunos foram convidados a iniciar e a finalizar a gravação, carregando no respectivo botão. Antes de se dar início à gravação propriamente dita, os indivíduos tiveram oportunidade de colocar questões em relação à imagem, para esclarecimento de dúvidas.

Paras as tabelas 2.1.1., 2.1.2., 2.1.4., 2.2. e todas as tabelas no subcapítulo 2.1.3. apenas foram considerados os parâmetros cujos traços se registaram em, pelo menos, três falantes por turma.

c) O questionário

No que diz respeito à primeira parte do questionário, foi indispensável a ajuda do professor que, conhecendo o historial das crianças, as orientou quanto às habilitações, à categoria profissional dos pais e, nalguns casos, quanto à origem da família. Incluíram-se nos valores omissos (*missing values*) não só os que não responderam mas também aqueles que não sabiam responder, nem com a ajuda dos professores, ou os que assinalaram mais do que uma resposta. Em relação a algumas questões, também foram incluídos nos valores omissos as respostas ilegíveis.

A segunda parte revelou-se estranha aos alunos pela forma de assinalar as respostas, tendo os alunos colocado questões sempre que tinham dúvidas. Algumas destas questões foram assinaladas com mais do que uma resposta. Nos questionários cujas respostas 1 e 2 se encontravam assinaladas teve-se em conta a resposta 2; no caso de se encontrarem as respostas 1 e 5 assinaladas, considerou-se como se tivesse marcado 3.

A terceira parte fez reflectir muitos, outros houve que não sabiam o que assinalar, pelo que pediram ajuda ao professor ou se deixaram influenciar pela troca de ideias com os colegas.

1.2.3. O corpus

Como já foi referido, o corpus é composto apenas por estruturas consideradas desviantes, mais correntemente denominadas de „erros“, conceito ambivalente, pois tanto pode significar „inaceitável“ como „inadequado“ em relação à língua alvo. Segundo P. Corder, o primeiro termo remete para as construções que parecem estranhas do ponto de vista da competência de um falante nativo, enquanto que o segundo se refere às construções frásicas consideradas erradas do ponto de vista da *performance* do falante; este último tipo de erros está dependente do contexto (Corder 1981:40), e, por isso, é mais difícil de detectar.

A análise dos erros encontra-se inserida na teoria da transferência linguística que se baseia em estudos contrastivos entre a LM e a L2 a partir dos erros linguísticos produzidos pelos aprendentes de uma L2. No entanto, é preciso distinguir a análise do erro da análise contrastiva, visto nem todos os erros se deverem a uma transferência linguística, tal como Brito (1991:26), entre outros (vd. Duarte 1978:58 e Lopes 1947a:16 que os denomina *alotropismos*), sugere ao afirmar que „as estruturas desviantes, resultantes da convivência entre a língua caboverdiana e o português e que representam o nosso *apport* para o enriquecimento do português [...] são estranhas ao português que as cataloga de erros“. Tais „erros“ podem também dever-se a dificuldades intralinguísticas de aprendizagem, i.e., dificuldades inerentes à própria L2. Se a transferência for vista como uma estratégia de comunicação, podemos falar de transferência positiva caso as estruturas pedidas emprestadas à LM se coadunem com a norma da L2; caso contrário, estaremos perante uma transferência negativa, pelo que se falará então de „erros“ (vd. Alonso 2002:89, Gomes 1996:18). Daí, dar-se preferência, neste trabalho, ao conceito de *construções desviantes*, que dispensa o tom pejorativo do termo „erro“, pressupondo produções linguísticas diferentes da norma da LO, mas que de forma alguma devem ser consideradas inaceitáveis ou inadequadas, visto verificarem-se a nível de grupo e não a nível individual e devido ao facto de a língua alvo ser uma L2, pelo que a competência linguística a atingir pelo

aprendente será diferente da dos falantes nativos, tal como as funções comunicativas dessa L2 serão diferentes das dos utilizadores nativos dessa mesma língua.

Segundo a abordagem paramétrica de P. Gonçalves (2000:250), „erros“, ou „valores de parâmetros errados“, têm mais probabilidade de surgir quando há uma diferença entre os valores de parâmetro fixados pela primeira e segunda línguas. Se as evidências que podem conduzir à fixação de um parâmetro não forem suficientemente resistentes, pode então emergir uma nova gramática ou uma mudança linguística.

Por uma *construção desviante* entende-se, aqui, todo o tipo de evidência ou produção linguística mal formada quer do ponto de vista da aceitabilidade quer do da adequação ao contexto, tendo como ponto de partida a LP, e que poderá levar à fixação de um ou vários novos valores de parâmetro da gramática da VNN, desencadeando uma série de efeitos de superfície. Uma construção linguística é aceitável ou não-desviante, ao nível da competência linguística, quando bem formada do ponto de vista superficial ou material; uma construção linguística é adequada ou não-desviante, do ponto de vista da performance, quando a escolha paradigmática e sintagmática é apropriada ao contexto referencial ou social. Em qualquer dos casos, a construção desviante é vista como uma instância criativa.

1.3. Tratamento dos dados e métodos de análise

1.3.1. Observação participativa

O trabalho de campo teve como ponto de partida a observação participativa que evoluiu no sentido de uma pesquisa de campo monolingual. A utilização deste método, oriundo da Etnografia Linguística, teve como ponto central a observação dos domínios de utilização da língua, bem como da variedade funcional aplicável a circunstâncias situativas especiais da comunicação, que são condicionadas por factores socioculturais, tais como, por exemplo, as formas de cumprimentar, agradecer ou pedir um favor. Um exemplo de uma destas realizações é a forma de cumprimentar „tudu dretu?“ que é, sobretudo, uma pergunta retórica, não se recorrendo a „bom dia“ ou „olá“.

Ainda que a observação participativa não tenha tido um peso determinante na apresentação dos dados, ela permitiu verificar a existência de algumas das construções referidas na parte II deste trabalho entre os falantes adultos da comunidade linguística de CV.

1.3.2. Modelo ascendente

Para além disso, o trabalho segue uma abordagem segundo o modelo *ascendente* ou *bottom-up* (Newman e Ratcliff 2001:127-128), i.e., não foi preparada previamente nenhuma tabela para a análise das construções linguísticas desviantes. Pelo contrário, os dados recolhidos determinaram as categorias a serem descritas, pela sua similaridade e frequência.

Posteriormente, sentiu-se a necessidade de fazer acompanhar os exemplos da VNN de CV com transcrições correspondentes na LCV. Para tal recorreu-se ao crioulo levinho de ST e ainda à variedade de SA, as maiores ilhas do ponto de vista da superfície geográfica. O sistema ortográfico utilizado para a transcrição destes exemplos foi o alfabeto unificado, tal como proposto pelo Grupo de Padronização do Alfabeto em 1994 (vd. 4.1.1. da Parte I).

1.3.3. Os gráficos

Para uma melhor visualização das categorias resultantes da análise das construções desviantes, as categorias gramaticais foram apresentadas em gráficos elaborados com o programa Excel (Anexos 4 e 5). Foram tidas em conta as construções desviantes correspondentes a uma mesma categoria quando verificadas em, pelo menos, três falantes por turma. Os dados do questionário foram tratados no programa SPSS (Anexo 6).

2. Enquadramento Teórico

O resultado do contacto de línguas pode ser de diversa ordem, podendo verificar-se o desaparecimento de línguas ou a criação de novas línguas, passando por fases de mixagem, alternância, etc. Sendo as línguas crioulas fruto do contacto entre duas ou mais línguas, que não são indiferentes às variantes linguísticas destas, tal como as VNNs, os estudos crioulisticos tornaram-se um novo ramo da Linguística que começou a usufruir de uma atenção especial por parte dos linguistas em meados do século passado, apesar de os primeiros estudos sérios das línguas crioulas remontarem já aos anos 30 do século XVIII (Thiele 1991:22). No caso particular de Portugal, o primeiro texto de Crioulística foi apresentado por Adolfo Coelho em 1880. Mas foi Hugo Schuchardt, considerado o pioneiro dos Estudos Crioulísticos, um dos primeiros a enfatizar a relevância da Crioulística nos seus trabalhos, que remontam ao final do século XIX. Só cerca de cinquenta anos mais tarde é que a importância deste campo começou a ser reconhecida.

As variedades não-nativas, também elas fruto do contacto linguístico, são uma área ainda pouco estudada. As primeiras referências ao termo remontam ao fim do século XX e são aplicadas às variedades anglófonas da região do Pacífico.

2.1. A língua crioula e a variedade não-nativa

2.1.1. O termo *crioulo*

a) A etimologia do termo

Nas terras do Douro, denominava-se *crioulo* „o animal que nascia em poder próprio, que não fora comprado a outrém, ou as trutas que se pescavam nos próprios viveiros“ (Almada 1961:19). O termo *crioulo* deriva de uma extensão do significado do nome português *cria* (de criar), do latim *creare*, por adição de um sufixo diminutivo (*criollo*), e começou a ser usado, no séc. XV, para designar qualquer indivíduo mestiço, nado e criado em casa do senhor, numa sociedade caracterizada pela existência de escravatura ou de criados, no sentido de „empregados nascidos no seio de um agregado familiar“. Chaudenson (2001:1) sugere ainda a possível origem do termo de *greks* (gr. „cinzento“).

Posteriormente, o termo passou a designar também os indivíduos de origem europeia nascidos no Novo Mundo, denominando actualmente também as línguas faladas por indivíduos crioulos (vd. Holm 1988:9). António Carreira (1984:70) sugere o significado do termo *crioulo* como sendo mestiço e, por extensão, para a língua do mestiço. R. Chaudenson (2001:7) afirma que, do ponto de vista dos países de língua crioula, o significado do termo *crioulo* varia entre eles. Particularmente no Brasil e nas Antilhas, verifica-se que *crioulo* significa „homem branco nascido no país“ ou „homem negro nascido no país“ (Lima 1985:184).

b) A definição do termo

Quanto à definição de *língua crioula*, os linguistas são, actualmente, quase unânimes quanto ao seguinte: trata-se de uma língua natural cuja formação se deu pela expansão e complexificação de um pidgin, tornando-se a língua materna ou a primeira língua de uma comunidade (vd. Mateus 2002, Trask 1997, Dubois 1973, Mounin 1974). Esse processo de complexificação proporcionou uma estrutura linguística interna e externa muito mais estável e mais desenvolvida do que a do pidgin (vd. Veiga 1996:24).

Em Z. Jota (1981:93) depara-se-nos uma definição que, pelo seu tom pejorativo, se afasta da supra-indicada, ao considerar *crioulo* um „idioma de emergência para fins apenas comerciais“, fruto do cruzamento de uma „língua de civilização e uma indígena“.

A designação de *língua crioula*, preferida actualmente a *crioulo*, pretende sublinhar a autonomia linguística deste sistema. A denominação mais corrente de *crioulo de base (lexical) portuguesa* sugere a sua dependência linguística, neste caso, da língua portuguesa. Ainda que se refira apenas ao sistema linguístico que emprestou o léxico à língua crioula, esta expressão não considera o papel desempenhado por outros sistemas linguísticos, quer na área lexical quer noutras áreas gramaticais, sugerindo, por um lado, a hegemonia de locutores nativos de línguas indo-europeias nos Estudos Crioulísticos e, por outro, a acomodação de linguistas não-europeus, que, quase sempre, tiveram acesso a uma língua europeia dominante na sua comunidade linguística. N. Quint (2000b:65) afirma, a este propósito, que o badiú é uma língua afro-europeia ou euro-africana. Não sendo este, no entanto, o tema central deste trabalho, optou-se ao longo deste pela adopção da denominação de „Língua Caboverdiana“ (LCV). Pretende-se, desta forma, atribuir às línguas crioulas e, muito especificamente, à LCV toda a autonomia que merecem enquanto sistema linguístico com normas e convenções próprias.

2.1.2. Génese e formação das línguas crioulas

a) A origem da língua crioula

Actualmente, os linguistas são unânimes no que diz respeito à evolução genética do crioulo: uma língua crioula é descendente de um *pidgin* (vd. DeCamp 1977:5). O termo *pidgin* começou por designar uma língua ou uma variedade linguística em particular, antes de ser usado para caracterizar um tipo de língua, o que é uma classificação essencialmente funcional e não estrutural (vd. Chaudenson 2001:17).

À existência de um *pidgin inicial*, geralmente muito variável e idiossincrático, pode seguir-se um *pidgin estável*, se os grupos linguísticos se mantiverem em contacto. O *pidgin estável* caracteriza-se pela existência de algumas regras gramaticais definidas e de algum vocabulário consistente, ainda que limitado. Posteriormente, pode dar-se o caso de se formar um *pidgin expandido*, que se distingue dos outros pela complexificação da sua gramática e pelo facto de esta língua cobrir todas as funções comunicativas necessárias, estando, assim, muito mais próxima de uma língua não originada através do contacto entre comunidades linguísticas („noncontact language“) (vd. Lyovin 1997:404-405).

Ao contrário do que acontece com o *crioulo* e à semelhança do que sucede com as novas VNNs, o *pidgin* não é a língua materna de um povo. Para além disso, o *pidgin* está ainda, do ponto de vista funcional, limitado a um domínio restrito da comunicação, tal como foi o caso do comércio de escravatura, segundo J. Holm (1988:5). A par do comércio, Lyovin acrescenta ainda as situações de turismo, plantações, períodos de guerra e conquistas (1997:402-3). A sua complexidade gramatical do *pidgin* é bastante reduzida, resultando uma estrutura analítica sem redundâncias e um léxico também reduzido e limitado. A *língua crioula*, por sua vez, é a língua primária, numa primeira fase, de um grupo de falantes, extendendo-se depois a toda a comunidade linguística. O processo de criouliização pressupõe, desta forma, a nativização linguística, acompanhada pela estabilização e complexificação do sistema linguístico, bem como pela diversificação e extensão das suas funções linguísticas (vd. R. Chaudenson 2001:21).

b) Teorias da génese das línguas crioulas

A formação das línguas crioulas deu-se, pois, em circunstâncias especiais. Na sua definição de *crioulo*, Mounin (1974) refere a sua formação, sobretudo, em comunidades de raça negra outrora escravizadas, o que também se aplica à formação das VNNs do português. Isto remete-nos para as teorias existentes sobre a génese dos crioulos, cujo número e divisão variam de autor para autor.

P. Thiele (1991:92-94), por exemplo, refere-se a três teorias principais: 1) a de continuidade, que se baseia no estudo da língua crioula, tendo em conta „eine sprachliche bruchlose Entwicklungslinie“ (Thiele 1991:92), onde se incluíam a teoria do *baby talk* e a do *foreigner talk*; 2) a universalista, que parte do princípio de que todas as línguas dispõem de um aparelho de regras básicas sintáticas, o bioprograma genético e inato ao ser humano (vd. Cap. 2.1.2. b) ii) da Parte I, podendo-se explicar as diferenças entre as línguas pela hipótese da relexificação, segundo a linguista; 3) a do substrato, que dá mais ênfase às línguas africanas subjacentes à formação da língua crioula, também denominadas línguas de substrato por serem o meio de comunicação linguístico pertencente à cultura oprimida.

Já S. Romaine (1988:71-114) distingue quatro teorias, a saber: 1) a teoria da monogénese, que não existe sem o processo de relexificação, por este explicar as diferenças entre as línguas crioulas; 2) a do desenvolvimento paralelo independente („independent parallel development“), que parte do princípio de que os pidgins e os crioulos surgiram de forma independente, ou seja, através da poligénese, tendo tomado caminhos paralelos, uma vez que têm pontos em comum tanto com as línguas indo-europeias como com as africanas; 3) as teorias do substrato, que se baseiam no facto de se verificar, nas línguas crioulas, a ausência da flexão de pessoa e número,

ao contrário do que acontece nas línguas europeias; e 4) as teorias de origem dos falantes nativos, pouco desenvolvidas, tomando como exemplo um falante do crioulo de base lexical inglesa do Hawaii (Hawaii Creole English).

Por seu turno, M. Veiga (1996:20-23) distingue outras quatro teorias, não deixando, no entanto, de fazer referência à teoria monogenética: 1) a teoria da eurogénese, que tem como base o conceito de *simplificação* aplicado às línguas europeias faladas pelos senhores durante o contacto intercultural inicial, pelo que os crioulos são classificados geneticamente como línguas-filhas dessas línguas; 2) a da afrogénese, que situa a origem dos crioulos nas línguas africanas; 3) neurogénese ou teoria universalista, que parte do princípio da existência de uma gramática inata ao ser humano; 4) a teoria da sociogénese, que, segundo o autor – ele próprio defensor desta teoria, aproxima as últimas três, tendo como suporte a interpenetração racial e cultural dos „actores da crioullidade“, primeiro no sistema de plantação e, posteriormente, no de habitação. Posteriormente, M. Veiga (2000:24-37) aborda apenas três teorias principais: 1) a da monogénese, que se explicaria pela hipótese da simplificação de carácter redutivo das línguas europeias, baseando-se em „fundamentos históricos muito incertos“ (Veiga 2000:26), destacando o linguista as teorias de Whinnom, para quem o sabir falado no Mediterrâneo na Idade Média poderá estar na origem do pidgin português ou de algumas das suas variedades, de Naro, para quem a origem do crioulo remonta a um pidgin português que adveio da „língua de reconhecimento“ ensinada aos intérpretes africanos, e de Valkhoff, que se encontra próximo de Naro, ao ver a fonte de todos os crioulos num pidgin afro-português que se terá difundido pelo mundo a partir da África Ocidental (Veiga 2000:25; Chaudenson 2001:40); 2) a da poligénese, que pode assumir a forma da eurogénese, também baseada na hipótese da simplificação e ainda na relação genética das línguas, tendo sido A. Coelho um dos seus primeiros defensores, ou a da afrogénese, com base em teorias de mixagem e na teoria da relexificação, tendo como representante L. Adam de Montreal; e 3) a da neurogénese ou universalista, fazendo referência à teoria do bioprograma de D. Bickerton, que vê na semelhança estrutural de diferentes crioulos o resultado de uma predisposição inata ao ser humano. O autor não deixa, todavia, de discutir de forma exhaustiva o contexto socio-histórico da formação do crioulo de Cabo Verde na primeira parte da obra, muito particularmente a teoria da reconstrução estrutural dinâmica das línguas europeias de Chaudenson, a qual atribui um papel autónomo e *sui generis* à formação das línguas crioulas por parte dos actores da crioullidade através dos princípios, primeiramente, da reestruturação e, depois, da „autonomização dos materiais linguísticos das línguas matrizes,, (Veiga 2000:33, Veiga 2002:8).

N. Quint (2000b:233) refere a teoria do substrato, a do desenvolvimento separado baseada na hipótese do bioprograma de D. Bickerton e a teoria monogenética, inserindo-se a sua abordagem nesta última, uma vez que parte do princípio de que a formação dos crioulos de base hispânica, onde se incluem os de base lexical portuguesa, pressupõe apenas a existência de uma única fonte, um pidgin, denominado por este autor de „proto-crioulo de origem“, que pode ser equiparado à „língua de reconhecimento“ de Naro.

Já entre as duas primeiras autoras, P. Thiele e S. Romaine, é visível a disparidade dos critérios adoptados para a divisão das várias teorias, destoando, muito particularmente, no que se refere à hipótese da relexificação. No entanto, não deixa de ser fundamental sublinhar a importância da teoria monogenética referida por todos os autores e defendida muito especialmente por Keith Whinnom (vd. Whinnom 1962; cf. Cunha 1981). Um argumento a favor desta teoria é a existência da partícula *ta* em crioulos separados quer geográfica quer etnolinguisticamente, que leva muitos linguistas a crer que todas as línguas crioulas tiveram origem num único pidgin, formado no séc. XV ou XVI (Lipski 1993:217, Silva 1957:139, Almada 1961:22). Segundo Veiga (2000:159), também há autores que constatarem a existência desta partícula no mandinga com o significado de necessidade, futuro, hábito e repetição. A partícula negativa *ka* é igualmente referida como sendo de influência africana (Lopes 1947b:7), mas também há quem afirme que provem do português *nunca*. Verifica-se, assim, que ambas as teorias, monogenética e afrogenética, se fazem valer dos mesmos argumentos, o que não reduz de forma alguma o papel importante e controverso que ambas desempenharam na discussão internacional sobre a génese das línguas crioulas.

Kaufman e Thomason (1988) contrapõem a teoria monogenética nos casos de criouliização abrupta, defendendo a relação não genética entre os crioulos e as línguas contribuintes, uma vez que estas línguas não foram sujeitas a uma „transmissão normal“ devido ao *input* heterogéneo de várias línguas, ao qual as gerações da altura estiveram expostas. Para além disso, é preciso notar que a relação genética é estabelecida através do método comparativo, posto em causa por estes autores, já que este método, baseando-se na hipótese da regularidade da mudança do som, exige correspondência a dois níveis, a saber: o do vocabulário básico e o da estrutura, que podem ser ambos substituídos ao longo dos tempos, o que torna o método falível (Thomason 2002:102-104). É de frisar que a teoria genética da mudança linguística (*language change*) começou por ser aplicada às línguas indo-europeias, que tendem a ser homogéneas e relativamente estandardizadas através de documentos escritos (Traugott 1977:72), o que não é o caso das línguas crioulas.

Há ainda outros autores que fazem referência a estas e outras teorias segundo critérios diferentes (cf. J. Holm 1988:52-68, Bechert 1991:129-138, entre outros). Destacam-se, aqui, os critérios de Chaudenson (2001:36-43), que divide as línguas crioulas de acordo com a sua filiação (eurogenética, afrogenética, etc.), as relações históricas entre elas (monogenética e poligenética) e os processos de criouliização (reestruturação das línguas europeias ou interferência de dois ou mais sistemas linguísticos).

Não pretendendo negar a importância de todas as teorias referidas, serão tidas em conta neste trabalho apenas duas delas: a teoria da sociogénese e a universalista. Isto porque, apesar das suas diferenças, uma característica fundamental parece uni-las: a ênfase dada ao factor linguístico-demográfico, para além do facto de uma não negar a outra. Ademais, o fundamento destas teorias pode ser igualmente aplicável à formação das VNNs.

i. Teoria da sociogénese

O termo *sociogénese* foi originalmente recuperado por Prudent mas desenvolvido por R. Chaudenson, que distingue dois tipos de crioulo e pidgin, tendo em conta os padrões demográficos, os quais são explicados metaforicamente, e a estrutura socioeconómica em que os mesmos se formaram (Chaudenson 1977:261-265). Para tal, este autor usa a metáfora da tragédia clássica, comparando a criouliização a uma tragédia humana e social, caracterizada por três unidades: a do espaço (a área da formação da língua crioula, geralmente insular), a do tempo (num período de um século) e a da acção (em comunidades coloniais de escravatura) (Chaudenson 2001:34).

Focando as variedades linguísticas da primeira geração de falantes da língua crioula, Chaudenson (1991:22-23) distingue, quanto ao tipo de estrutura socioeconómica, os crioulos endógenos dos exógenos. Como já foi referido, as línguas crioulas não seguiram um processo de transmissão normal, sendo o fruto do encontro de povos falantes de línguas diferentes. Os crioulos endógenos teriam sido aqueles que se desenvolveram a partir do contacto entre uma população indígena e um grupo estrangeiro imigrante no território onde essa população já se encontrava sedentária, ou seja, numa *sociedade de habitação*. Esta situação era a mais comum, na época colonial, quando uma colónia se baseava em postos de comércio, como foi o caso das colónias portuguesas. Noutros casos, surgiram os crioulos exógenos ou de plantação, formados a partir do contacto entre imigrantes e populações deslocadas, geralmente, para um território insular ou *sociedades de plantação*. Inclui-se entre estes o crioulo de Cabo Verde, segundo M. Veiga (2000), e todos os crioulos de base lexical francesa, de acordo com Chaudenson (2001:34ff.). A distinção entre os dois modelos de sociedade inerentes à formação das línguas

crioulas pressupõe a passagem de uma sociedade de plantação a uma de habitação (Chaudenson 2001:95-125).

É de notar que Chaudenson (1991:36) se considera defensor da eurogénese, mas a sua teoria é, aqui, apresentada de forma independente pela importância que dá aos factores demográficos durante a formação de línguas, não descurando os mecanismos de aquisição de uma língua.

Quanto às VNNs, verifica-se que a sua formação teve lugar em comunidades de raça negra outrora escravizadas, onde existiram os referidos tipos de sociedade, de plantação e de habitação.

ii. Teoria universalista ou dos universais linguísticos

Apesar de se tratarem de línguas cuja formação é bastante recente, as línguas crioulas, ao contrário do que acontece com as outras línguas naturais, não seguiram um processo de transmissão normal devido às condições da sua origem, pois a aquisição de uma primeira língua foi aqui feita com base num modelo de segunda língua defectiva: um pidgin. Daí, ter havido linguistas que apresentaram teorias convictos de que o estudo da evolução das línguas crioulas poderia dar resposta a uma série de questões relacionadas com a origem das línguas naturais e com os universais linguísticos. Por essa razão, esta corrente é denominada *teoria universalista*.

As primeiras alusões a esta hipótese foram as „leis gerais“ de A. Coelho (1880:23), e os traços linguísticos universais de H. Schuchardt. Actualmente, a teoria universalista mais controversa e recente é a do bioprograma de Bickerton (1984), segundo a qual as estruturas sintácticas básicas da língua estão conservadas num bioprograma transmitido geneticamente no ser humano.

Nas línguas crioulas repentinas, ou seja, aquelas que emergiram de forma abrupta (*abrupt creoles*), as crianças que nasciam numa sociedade de língua crioula *exógena* ou *de plantação* (Chaudenson 2001:23), ou seja, numa sociedade formada por populações geográfica e culturalmente deslocadas por um grupo dominante forasteiro, foram expostas às línguas nativas dos seus antecessores e também à língua do superstrato, uma língua europeia, tendo recebido modelos linguísticos completamente variados e, de certa forma, incompletos.

Segundo Bickerton, isto só foi possível graças ao recurso a universais inatos, transmitidos geneticamente, que permitiram a expansão dos pidgins a línguas nativas funcionais. Daí, a sua preocupação em isolar e identificar características das línguas crioulas que não têm origem numa fase de pidgin. Para mostrar a existência do bioprograma, Bickerton admite apenas crioulos que preenchem os seguintes pré-requisitos: 1) eles tiveram origem num pidgin que não existiu durante mais do que uma geração; 2) esse pidgin desenvolveu-se numa sociedade em que não

mais do que 20% da população falava a língua dominante. Estas condições são necessárias, porque garantem um pidgin limitado, por um lado, e deixam antever o facto de nenhuma outra língua poder ter representado um modelo significativo para o desenvolvimento do crioulo, por outro. Apenas dois crioulos preenchem estes requisitos: o crioulo do Hawaii e o crioulo do Guiana, ambos de base lexical inglesa (Bickerton 1984:174).

É preciso notar que também as comunidades das VNNs são formadas por uma população em que, geralmente, não mais do que 20% dos falantes dominam a língua dominante, que, no caso de CV, é a LP.

2.1.3. O desenvolvimento das línguas crioulas

a) O *continuum* crioulo

S. Romaine (1988:71ff.) chama a atenção para o facto de o desenvolvimento de um crioulo, do qual se tratará a seguir, não dever ser confundido com a génese do mesmo. A evolução de um pidgin para um crioulo pressupõe a existência de um *continuum crioulo*.

Assim sendo, e à semelhança do que acontece noutras línguas, também aqui se verificam várias interferências interlinguísticas com origem no contacto linguístico entre a língua dominante, ou língua oficial, e as variedades regionais das línguas crioulas. Estas circunstâncias dão lugar à formação de um espectro de diversas variantes linguísticas intermediárias, também denominadas dialectos ou variedades diatópicas, e que constituem as variedades *mesolectais* que se situam, por sua vez, entre as formas mais *acrolectais* e as *basilectais*, ou melhor, os extremos opostos deste espectro. No caso da LCV, pode ser feito um paralelo entre estas variedades, por um lado, e o crioulo *levinho* e o crioulo *rachado* (vd. 3.6 sobre a diversidade na LCV na Parte I), por outro, sendo o primeiro mais acrolectal por se encontrar mais próximo da língua do superstrato, e o segundo mais basilectal e, por isso, mais próximo da língua ou das línguas do substrato.

b) Descruioulização e recrioulização

Um *continuum* pressupõe a existência de, pelo menos, dois processos ou tendências. São elas, no caso do *continuum crioulo*, a *descruioulização* e a *crioulização*. Pela primeira entende-se uma situação caracterizada pelo lento abandono do crioulo e recuperação da língua de base lexical ou língua de contacto ou língua do superstrato que, no caso concreto de Cabo Verde, seria o português europeu. Pelo contrário, num processo de *recrioulização* os indivíduos procuram afastar-se da língua dominante, reactivando simultaneamente formas mais antigas ou fundas da

língua crioula ou, na terminologia linguística, formas mais *basilectais*. D. Meintel (1975:236) testemunha-nos a prática intencional de actos comunicativos de recrioulização, quando membros da comunidade que falam fluentemente português recorrem a construções consideradas incorrectas na LP, numa tentativa de se aproximarem das formas crioulas.

As tendências consequentes destes dois processos são resumidas por DeCamp. Concentrando-se no período final do ciclo de vida de uma língua crioula, este autor (1977:349) é da opinião que a língua crioula se pode desenvolver segundo quatro alternativas: 1) manutenção com poucas modificações; 2) extinção total; 3) entrada em processo de descrioulização, em que passa a haver um *continuum pós-crioulo*; 4) entrada em processo de recrioulização ou afastamento da língua lexificadora.

DeCamp distingue as comunidades linguísticas no estágio de pós-crioulo das comunidades diglósicas: as primeiras estão sujeitas à pressão exercida ou por uma língua oficial aparentada ou pela mobilidade social que acarreta uma tendência para modificar o discurso dos falantes na direcção da língua oficial (1977:351), de forma a dar lugar ao processo de descrioulização, o que não acontece com as segundas. Um exemplo de uma situação linguística de pós-crioulo seria o que se passa no Hawaii, em que o inglês americano padrão é a língua oficial (LO), também ensinada nas escolas, e a variedade acrolectal, pelo prestígio social que tem (Lyovin 1997:408), enquanto que a variedade „funda“ do crioulo havaiano corresponde ao basilecto. Marcellesi (1981:7) explica que o termo *continuum pós-crioulo* se aplica a sistemas que diversificaram ligeiramente as existências nacionais, as escritas ou religiões, tendo sido, assim, conotados com línguas diferentes; a situação contrária, em que sistemas genética e historicamente estranhos um ao outro acabam por funcionar num dado momento da história, na mesma comunidade, como complementares, seria a de diglossia, podendo surgir situações de *quasi-diglossia* ou de *quasi-continuum* (vd. 2.2. sobre a questão da diglossia, na Parte I).

Nestes processos, há ainda que ter em conta a influência das línguas de adstrato, termo que exclui, por definição, as línguas de substrato, representadas pelas línguas africanas dos falantes dominados, tais como o wolof e o mandinga, entre muitas outras, no caso da LCV, e a língua do superstrato, i.e., aquela falada pelos que detêm o poder na comunidade linguística, ou os dominadores (vd. Holm 1988:5, 65-68), que seria, no caso de Cabo Verde, o português. Um exemplo de línguas de adstrato são os estrangeirismos e neologismos oriundos do inglês mencionados por D. Meintel (1975:242 ff.), como, por exemplo, *adiyáp* do inglês *hurry up*. Esta terminologia frisa a relação de dominância entre os intervenientes no processo de crioulização, pertencentes a diferentes comunidades linguísticas.

c) Variedades diatópicas, diastráticas e diafásicas

A existência de um *continuum* linguístico pressupõe a existência não só de factores diatópicos e diastráticos, mas também de factores diafásicos. Serão, aqui, abordados aspectos relacionados com esta temática, tais como o das gerações de línguas, o da passagem de um dialecto a uma língua e o de dialecto crioulo.

Os factores referidos anteriormente remetem-nos para a teoria das gerações de línguas de E. Coseriu (1977), em que uma determinada língua padrão terá começado por ser outrora um dialecto que terá passado pelas três gerações de língua sugeridas pelo autor. Segundo Coseriu, nem todas as línguas são dialectos, embora um dialecto seja sempre uma língua (vd. também Haugen 1966:99), incluindo-se, assim, os dialectos no espectro de variedades linguísticas pertencentes a uma língua no sentido histórico. Esta está sujeita a uma diferenciação interna que se pode dar de três modos, a saber: as diferenças linguísticas diatópicas, a nível do espaço geográfico; as diferenças diastráticas, existentes entre as camadas socioculturais; e as diferenças diafásicas, a nível das modalidades de linguagem de acordo com a situação comunicativa. Geralmente, fala-se de *dialecto* para referir as diferenças linguísticas constatadas a nível areal (vd. Coseriu 1977:112; cf. Jota 1981, Mateus 1992, Johnson 1999); estas corresponderiam, segundo Coseriu, à segunda geração de língua ou ao *dialecto secundário*. O *dialecto primário* seria aquele que persiste há tanto tempo quanto a ‘língua comum’ ou ‘língua geral da comunidade’ (*Gemeinsprache*), desenvolvendo-se posteriormente de forma a dar lugar a diferenças linguísticas areais de tal ordem que se pode então falar de *dialecto secundário*. Ora, a ‘língua comum’ continua a desenvolver-se, surgindo uma norma sociocultural ou língua oficial, denominada por Coseriu „Stufe des Exemplarischen“ (Coseriu 1977:113) que pressupõe a existência de formas linguísticas desviantes a esta norma, dando também lugar a outras unidades diatópicas e a novas formas sintópicas. É neste momento que surge o *dialecto terciário*.

Haugen (1966:99) define o termo *dialecto* da seguinte forma: „A ‘dialect’ is then any one of the related norms comprised under the general name ‘language’, historically the result of either divergence or convergence“. Esta definição vai, pois, também ao encontro da teoria de E. Coseriu, acrescentando os conceitos de divergência e convergência em relação à norma. Mais adiante, Haugen explica que a passagem de uma língua vernácula para uma língua padrão, ou de um dialecto para uma língua, está intimamente relacionada com o desenvolvimento da escrita e o crescimento do sentimento de nacionalismo, processo que envolve quatro passos: 1) a *selecção* de uma variedade linguística a ser tomada como modelo e 2) a *codificação* da forma linguística desse modelo de modo que 3) a *aceitação* da norma por parte dos membros da comunidade e 4) a

elaboração da função da nova norma sejam possíveis (Haugen 1966:107-109). Também Hall (1972:144) refere a selecção da variedade padrão, a sua aceitação por parte dos membros da comunidade e a sua utilização nas áreas de actividade humana (cf. a definição de *elaboração* de Haugen 1966:110) como três problemas a considerar na adopção de uma língua padrão ou LO.

Outro conceito com que se depara frequentemente na literatura, sobretudo na época do colonialismo, e que merece, por isso, aqui uma nota explicativa é o de *dialecto crioulo*. Este é definido por Jota como sendo uma variedade regional que consiste na „deturpação de uma língua de civilização, quando [o dialecto crioulo é] falado por um povo aloglota de situação social e cultura inferiores“, pressupondo traços linguísticos semelhantes e „um sentimento de comunidade por parte de seus falantes“ (1984:104). Esta designação remete, pois, para o sentimento de nacionalismo e a relação genética das duas línguas em questão, pressupondo uma relação de poder ou de dominância, tema que se retomará posteriormente. Simultaneamente, o termo aparece também carregado de um tom pejorativo, pelo papel inferior atribuído à língua.

Lewandowski (1975), Mateus (1990), Crystall (1987:24), Trask (1997) e Johnson (1999) acrescentam que um *dialecto* não se trata apenas de uma variedade regional, podendo ser também uma variedade social, determinada pela camada social a que pertencem os falantes. É neste sentido que Dubois (1973) distingue *dialecto regional* de *dialecto social*.

2.1.4. A variedade não-nativa

Tendo sido expostas a génese e a evolução das línguas crioulas, bem como os obstáculos com que se deparam perante o seu reconhecimento como língua de comunicação escolar, para o qual o sentimento de nacionalismo e de orgulho na língua nacional não são suficientes, são óbvios os paralelos entre a formação das línguas crioulas e das VNNs, se se considerar o pidgin um estágio primário na evolução das primeiras:

- a ausência da nativização linguística, no caso das línguas crioulas, apenas numa primeira fase da sua formação, i.e., não foram desde o início as LMs da comunidade linguística, tal como as VNNs não o são;
- a consequente falta de um processo de transmissão normal, de geração em geração, como acontece com as LMs de uma forma geral, sendo que as VNNs têm como principais elementos transmissores a instituição escolar e os meios de comunicação social;
- a coexistência de, pelo menos, duas línguas, uma das quais é dominante, sobretudo, do ponto de vista político-linguístico;

- o facto de se tratarem ambas de variedades originadas através do contacto linguístico abrupto, porque forçado e sem uma fase de iniciação gradual, como acontece com os alunos que ingressam na escola;
- o input linguístico incompleto por a comunidade não estar exposta a um modelo linguístico, visto a L2 ser transmitida por não-nativos;
- e, a consequente aprendizagem linguística negativa, uma vez que é forçada e com poucos pontos de referência à cultura materna.

Assim, não é por acaso que S. Mufwene (1994:25) considera o termo *variedades não-nativas* um hiperónimo quer de pidgins e de línguas crioulas quer ainda de L2s aprendidas no contexto acima referido, uma vez que:

(...) they are still like them in being adaptations to new ecological ethnolinguistic conditions. Creoles are the results of continuous adaptations of typically heterogeneous lexifiers to contact settings that lead those adopting them as their means of communication to produce selectively (under the partial influence of the other languages in contact) restructured, mutually-accommodating systems.

Os pidgins e crioulos, por um lado, e as línguas não-nativas, por outro, diferenciam-se: por as segundas terem partido de uma variedade padrão ou erudita, transmitida pela instituição escolar; por se terem desenvolvido em contextos socio-históricos distintos; pelos sistemas estruturais transmitidos ao aprendente; pelos modos de transmissão; e, pelos seus estatutos etnográficos (Mufwene 1994:27).

2.2. A questão da diglossia

Tendo em conta o significado de *língua* e de *dialecto* segundo E. Coseriu, a coexistência de duas línguas num determinado espaço geográfico deixa entrever dois fenómenos decorrentes do contacto de línguas, de acordo com o estatuto que é dado às mesmas: o de *diglossia* e o de *bilinguismo*. Estes termos são frequentemente usados como sinónimos, como frisa Mounin (1974) e refere Dubois (1973), merecendo, não somente por esse motivo, uma abordagem mais aprofundada, pois ambos os termos são aplicados com regularidade à situação linguística existente em CV.

2.2.1. Diglossia

Este conceito pressupõe uma distinção das variedades linguísticas segundo as respectivas funções comunicativas e distingue-se, por isso, do de *bilinguismo* (Veith 2002:196), embora as primeiras definições encontradas, do ponto de vista cronológico, sejam, por vezes, pouco claras.

Na situação linguística de diglossia, de acordo com Ferguson (1959), considerado o pai da *diglossia* apesar de não ter sido o primeiro a usar o conceito, há uma variante linguística que é considerada inferior ou que não é reconhecida oficialmente („L = low variety“), ou seja, não é usada nas mesmas circunstâncias nem com os mesmos fins que a variante considerada superior („H = high variety“). As definições de Crystall (1987) e Johnson (1999) fazem já referência a essas duas variantes, limitando-se a primeira delas ao contexto informal e familiar, ao passo que a segunda é utilizada no domínio institucional e na escrita.

DeCamp (1977) contradiz parcialmente a definição de Ferguson, ao distinguir um outro ramo de contacto linguístico, muito especialmente inerente à formação das línguas. Segundo DeCamp, as comunidades linguísticas que se encontram na fase de pós-crioulo distinguem-se das comunidades diglósicas por estarem sujeitas a uma maior pressão e, conseqüentemente, a uma constante influência da LO aparentada, o que pode levar à formação de tendências por parte da comunidade para modificar o discurso dos falantes na direcção da LO (1971:351), de forma a dar lugar ao processo de descrioulização. O mesmo não se verifica nas comunidades diglósicas. Este é também o ponto de vista defendido por Marcellesi (1981). Quer isto dizer que, de acordo com estes autores, a aproximação genética das duas variedades em causa fica excluída da situação linguística de diglossia, o que não vai ao encontro dos exemplos apontados por C. Ferguson (cf. 1959).

Segundo Dubois (1973), *diglossia* pode designar uma situação linguística de bilinguismo, a coexistência de duas línguas num mesmo espaço geográfico com estatutos sociopolíticos diferentes ou, ainda, a capacidade de um indivíduo de usar fluentemente uma outra língua para além da língua materna (LM). Mounin (1974) afirma tratar-se de uma situação de bilinguismo generalizada a toda uma comunidade linguística (vd. também Mateus 1992). É também neste sentido que Johnson se refere a *diglossia* no sentido de „bilingualism in society“, ou seja, „bilinguismo social“ (1999:30-31).

Crystall define o termo da seguinte forma: „Perhaps the clearest use of varieties as markers of social structure is in the case of *diglossia* – a language situation in which two markedly divergent varieties, each with its own set of social functions, coexist as standards throughout a community“, dando assim especial atenção ao contexto social e aos propósitos com que ambas as línguas são usadas (1987:43).

T. Meisenburg (1999) aplica os conceitos de língua de proximidade („Nähesprache“) e de língua de distância („Distanzsprache“), originalmente introduzidos por Koch e Oesterreicher (1990) para distinguir a linguagem escrita da linguagem oral no espaço românico, referindo-se, respectivamente, ao latim culto/erudito, usado na escrita, e ao latim vulgar/popular, usado na

oralidade e sujeito às influências areais, que esteve na origem das actuais línguas latinas vernáculas, à situação específica da diglossia, como resultado de um contacto linguístico assimétrico. Assim sendo, a língua de proximidade aparece associada à variedade linguística L, sem uma norma escrita e usada apenas oralmente, enquanto que a língua de distância está ligada à variedade H, com um sistema ortográfico próprio e, por isso, usada na comunicação escrita.

T. Meisenburg (1999:33) descreve a situação de diglossia da seguinte forma, estabelecendo uma relação clara com a mudança de língua em função da situação dinâmica que lhe está subjacente:

Der Begriff der Diglossie charakterisiert (...) eine sprachliche Situation, die unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen immer wieder entsteht, aber nach Auflösung drängt, da sie einer effektiven gesellschaftlichen Kommunikation im Wege steht. Auch wenn sie unter Umständen sehr lange dauern kann, handelt es sich um eine prinzipiell dynamische Situation, die sich als wesentliche Basis für Sprachwechsel in einer Gesellschaft verstehen lässt. In diesem Moment des Sprachwechsels, der diglossische Situationen von der Monoglossie unterscheidet, liegt die Erklärungskraft dieses Begriffs.

A relação entre *diglossia* e *bilinguismo* foi originalmente estabelecida por Fishman, para quem *diglossia* se estende ainda à utilização de línguas aparentadas (cf. DeCamp 1977 e Marcellesi 1981). Verifica-se, desta forma, que os limites do termo *diglossia* não são claros, no que diz respeito a comunidades, cuja língua nacional é uma língua crioula, podendo-se tratar assim quer de comunidades bilíngues quer de comunidades na fase de pós-crioulo e/ou de quasi-diglossia, consoante a perspectiva adoptada.

2.2.2. Bilinguismo

Lewandowski (1975) dá-nos uma definição um pouco simplista deste conceito: „die gleich gute Beherrschung zweier Sprachen; die Fähigkeit, sich in zwei Sprachen so gut wie in der Muttersprache auszudrücken“. Ao defini-lo desta forma, Lewandowski levanta uma questão fundamental nesta temática, nomeadamente, a de quando se pode falar de bilinguismo.

Segundo Dubois (1973:65), trata-se, aqui, de uma situação linguística na qual os falantes utilizam alternativamente duas línguas diferentes, de acordo com o contexto e a situação de comunicação. Esta definição acrescenta o factor do contexto em que as línguas são usadas. Nos exemplos expostos por este autor, verifica-se que podem ser consideradas diversas situações de *bilinguismo*: em países, onde existem comunidades que falam línguas diferentes, como as comunidades de emigrantes; em países onde coexistem vários dialectos, tendo um sido adoptado como norma em detrimento dos outros, o que se verifica na França, por exemplo; no caso de deslocação massiva da população, devido, por exemplo, a invasões; em países onde a língua de

união e a língua local têm ambas um estatuto oficial, como é o caso da Bélgica; em países onde, quer através de medidas oficiais quer através do ensino, se recorre mais a uma língua estrangeira (LE) do que à LM; ou no plano individual, quando o falante domina correctamente uma LE. Dubois (1973:66) finaliza a sua definição referindo-se a *diglossia*: „On a proposé d'appeler *bilinguisme* la situation où les langues concernées sont de même statut et *diglossie* la situation où une des deux langues a un statut socio-politique inférieur. Cette distinction ne s'est pas imposée, et *bilinguisme* reste le terme général“. No sentido lato, *bilinguismo* pode, então, denotar uma situação linguística de *diglossia* na qual uma das línguas tem um estatuto sociopolítico inferior.

É neste sentido que Veith (2002:196) também remete para a questão das funções das respectivas línguas, dizendo que *bilinguismo* se baseia, pois, na coexistência de duas ou mais línguas que cobrem as mesmas funções.

Uma outra forma de expor a ambivalência do termo *bilinguismo* é a distinção entre *bilinguismo social* e *bilinguismo individual*, sugerindo o primeiro a noção de diglossia, que não é tida em conta em todos os dicionários (cf. Trask 1997:29), e o segundo aquilo por que muitos linguistas entendem *bilinguismo*. Este segundo conceito remete para a situação em que um falante domina uma segunda língua para além da sua LM, não se podendo afirmar necessariamente o mesmo de todos os outros falantes da sua comunidade linguística. É neste segundo sentido que se entende a definição de Veith. Mateus (1992) resume bem a bifurcação contida no termo *bilinguismo*, ao defini-lo como a „situação linguística em que duas línguas coexistem na mesma comunidade ou são dominadas pelo mesmo indivíduo“.

Marcellesi (1981:5) remete-nos para três definições: „aptitude d'un individu à utiliser couramment deux (ou plusieurs) langues différentes; politique d'un pays dans lequel deux ou plusieurs langues sont officielles; système d'éducation tendant à assurer une maîtrise égale de deux langues différentes“. Este autor acrescenta uma terceira denotação ao conceito em causa, já sugerida por Dubois (1973): também se pode falar de *bilinguismo* numa situação linguística em que um sistema de educação promove, de igual forma, o ensino/aprendizagem de duas línguas, o que não acontece com a *diglossia* (cf. Craig 1977).

Os vários níveis de domínio da L2 por um mesmo falante são designados por outras subcategorias (vd. por ex. Johnson 1999) que remetem para a existência de vários tipos de *bilinguismo*. Alguns desses tipos são referidos ainda por Mateus (1992:63-64), como é o caso do *bilinguismo composto* ou *interdependente*, „em que a segunda língua só é adquirida após uma primeira fase de socialização na primeira língua“, e *bilinguismo coordenado* ou *independente*, „em que ambas as línguas são adquiridas na mesma fase“ (vd. também Marques 1995). Não acrescentando nada à definição de *bilinguismo* feita por Mateus, Marques distingue ainda

bilinguismo permeável de *bilinguismo estanque*, pressupondo este último „a separação completa do funcionamento de dois sistemas linguísticos“ (1995:26), bem como *bilinguismo tardio* de *bilinguismo precoce*, sendo a aprendizagem da L2, no primeiro caso, feita após os quatro anos de idade, quando o sistema da LM já é conhecido no seu essencial (1995:25). Pereira (1991:21) fala ainda de *bilinguismo funcional*. Embora não defina o termo com precisão, subentende-se que esta linguista se refere ao recurso a uma outra língua que não é a LM nem a língua nacional por não existirem na LM os materiais linguísticos necessários à sua instrumentalização e por conseguinte à sua oficialização, como sejam dicionários, gramáticas, um sistema ortográfico, etc. Thiele (1991:35) menciona, também no contexto específico de CV, o „bilinguismo combinado“ como fruto das condições e tendências actuais do desenvolvimento político-linguístico.

Quanto à terceira definição supracitada de *bilinguismo* de Marcellesi, D. Craig (1977:316) distingue quatro possibilidades para a educação no contexto bilíngue: *bilinguismo transitório*, em que a LM da criança é usada na escola para permitir a sua adaptação à escola e aprender o suficiente sobre a língua da escola de forma a que esta se torne um meio de comunicação viável; *bilinguismo monoliterato*, em que ambas as línguas são usadas oralmente, recorrendo-se, no entanto, à escrita na língua dominante da comunidade; *bilinguismo parcial*, em que a LM é usada com fluência oral e na escrita apenas em relação a algumas disciplinas ou conteúdos relacionados com a sociedade e a cultura imediatas, enquanto que a língua da escola é desenvolvida para propósitos mais abrangentes; e, por fim, o *bilinguismo completo*, que prevê o desenvolvimento de todas as competências em ambas as línguas. O mesmo autor destaca ainda o *bilinguismo monolíngue*, em que o indivíduo é bilíngue mas o programa educacional permanece monolíngue. As comunidades de línguas crioulas têm tendência a adoptar este último tipo de *bilinguismo*, sobretudo quando uma das línguas de base coexistiu ou coexiste ainda com a LM, como é o caso da comunidade caboverdiana. Consequentemente, segundo o mesmo autor, verifica-se que o desenvolvimento da criança na sua LM, o crioulo, fica fossilizado, enquanto a aquisição da fluência nativa na língua da escola fracassa. É pouco provável que o *bilinguismo completo* venha a ser aceite na política educacional das áreas de línguas crioulas. A tendência será, na melhor das hipóteses, para o *bilinguismo parcial*, em que a LM e a LO são usadas até ao fim da escola primária, recorrendo-se depois unicamente à LO ou línguas internacionais (Craig 1977:318-319).

O *bilinguismo* educacional aparece associado a diferentes problemas nas comunidades crioulófonas, tais como: a adopção de sistemas ortográficos que possam ser facilmente relacionados com os das respectivas LOs; a compilação de material escolar suficiente para uma educação em larga escala; a adopção de uma variedade linguística como norma, o que suscita atitudes pejorativas dentro das comunidades linguísticas, visto tratarem-se, geralmente, de

comunidades pequenas, viradas para si próprias, o que faz com que desenvolvam peculiaridades nas várias áreas gramaticais, muitas vezes, não aceites por uma parte da comunidade; a transferibilidade da alfabetização, devendo esta ser útil aos falantes, não os limitando na aquisição do conhecimento, o que pode ser facilmente confundido com questões de autenticidade do crioulo e/ou a sua distorção pela LO; e, a adaptação e eficácia dos materiais curriculares e programas de ensino, que, ao serem traduzidos, podem revelar-se inadequados (Craig 1977:319-323).

Sendo o conceito de *bilinguismo* mais estudado, este usufrui, ao contrário do de *diglossia*, de uma subclassificação não existente no segundo. Tendo em conta a perspectiva sociolinguística e sincrónica deste estudo, não consideramos relevante a distinção da situação linguística do *continuum pós-crioulo* da situação diglósica, à semelhança do exposto no artigo de Ferguson (cf. DeCamp 1977 e Marcellesi 1981). Parte-se, assim, da existência de uma situação linguística de diglossia em CV, visto os sistemas linguísticos desempenharem diferentes funções.

2.3. A aquisição da segunda língua

Ambas as situações linguísticas referidas, diglossia e bilinguismo, estão intimamente ligadas ao papel e à função da língua segunda (L2) e aos processos envolvidos na sua apropriação. O termo *aquisição* será, aqui, abordado tendo em conta o de *aprendizagem*, enquanto que o de *língua segunda* (L2) será definido por oposição aos de *língua primeira* (L1) e *língua estrangeira* (LE).

2.3.1. Aquisição e aprendizagem de uma língua

Segundo M. Sousa (2001:89), ambos os termos implicam a „apropriação de uma língua“. A distinção entre *aquisição* e *aprendizagem* remonta aos trabalhos de S. D. Krashen que caracteriza o primeiro termo como um processo natural, realizado de modo intuitivo e sem uma focalização de modo consciente nas formas linguísticas, enquanto que o segundo termo pressupõe um processo consciente, sistemático e formal. Também Chaudenson define ambos os termos como apropriação de uma língua, afirmando que, no contexto específico duma primeira fase de *aquisição* das línguas crioulas numa sociedade de plantação, a língua de partida („source language“) foi conotada de forma negativa devido à ausência de um modelo, ao contrário do que se verifica na *aprendizagem* (2001:157).

No *Dicionário de Termos Linguísticos* de H. Mateus (1992b) é ainda apontado o contexto natural em que se dá a *aquisição* por simples exposição por parte do indivíduo à utilização das

regras de funcionamento dessa língua. O mesmo não se passa com a *aprendizagem* que é condicionada por processos de reforço.

A *aprendizagem* aparece, assim, associada ao contexto formal de instrução, ao passo que *aquisição* está intimamente ligada à *língua materna* ou *língua primária* (*Primärsprache*), termos sinónimos segundo o *Linguistisches Wörterbuch* de T. Lewandovski (1975b:631). Trask (1997) refere apenas a língua primeira.

Um ponto de vista ligeiramente diferente é-nos apresentado pela sociolinguista Lurdes Crispim (1991:16), que aplica o conceito *aprendizagem* em relação a uma *língua estrangeira*, e o de *apropriação* relativamente à *segunda língua*. Já Gomes (1996:17) explica o mesmo processo através da *sobreposição* de um novo sistema de comportamentos linguísticos construídos a partir da L2. Esse sistema irá sobrepor-se ao da LM.

2.3.2. Primeira e segunda língua

Mounin (1974) refere *primeira língua* ao definir *língua materna*: „au sens strict, langue de la mère. Par abus de langage, langue première d'un sujet donné, même si ce n'est pas la langue de sa mère“, ou seja, *língua materna* e *primeira língua* são apresentadas como sinónimos. De facto, a primeira língua a ser aprendida é geralmente considerada a língua materna. Este conceito faz sentido quando oposto ao de *segunda língua*.

Uma *segunda língua* pode ser considerada uma *língua estrangeira*. No entanto, existem diferenças entre os dois conceitos. Nesta perspectiva, Sousa (2001) aponta para o facto de a diferença resultar das „condições sociolinguísticas subjacentes aos respectivos contextos e processos de aprendizagem“. Assim, „a aprendizagem de uma segunda língua parece implicar mais horas de estudo, maior diversidade de ‚input‘ linguístico e de padrões de interacção entre o professor e os alunos, maior incidência na aprendizagem da cultura alvo“, ao contrário da *língua estrangeira*, „de natureza menos comunicativa, tendo apenas o professor e os materiais como ‚input‘ linguístico“ (vd. idem p. 89-90; Crystall 1987:368). Johnson (1999:129) aponta ainda alguns traços característicos à aquisição de uma L2:

(...) there are systematic stages of development; correction, reward and reinforcement do not appear to be directly influential in SLA [Second Language Acquisition], although some kinds of metalinguistic awareness may be; the knowledge that L2 learners develop goes beyond what they were exposed to in the input; SLA is not inevitable (learners may fossilize at different stages of development) and rarely fully successful.

L. Crispim já se refere a L2 no contexto específico de multilinguismo em países africanos, onde o termo é aplicado „cada vez mais à língua, africana ou europeia, que é a língua da

escolaridade e que, numa fase pós-escolar, funcionará como ,língua veicular' e/ou ,língua de unidade nacional"" (Crispim 1991:16). Mais adiante, a autora explica que uma L2 se sobrepõe às características de ensino/aprendizagem de uma LE apenas numa fase inicial.

Assim sendo, a *segunda língua* é sempre uma língua estrangeira, ou seja, uma língua não-materna aprendida num país onde ela tem o estatuto de língua oficial, enquanto que a *primeira língua* é a língua materna, aquela que é apreendida no seio da família.

Neste trabalho, emprega-se a designação de *língua estrangeira* quando se trata da aquisição de qualquer língua não-materna, tendo em conta que a aprendizagem desta está associada à situação linguística de falantes-ouvintes que partilham uma outra língua que não é a língua alvo. A *segunda língua* será aquela que é aprendida por falantes-ouvintes estrangeiros na comunidade onde essa língua desempenha geralmente um papel institucional, como é o caso da LP, ou melhor, da VNN do português em CV. Esta situação linguística distingue-se de outras situações similares, como as das comunidades caboverdianas na França ou em Portugal. Neste último país, por exemplo, a LP também assume o papel de língua oficial, mas o contacto dos caboverdianos com os falantes nativos é mais estreito.

Daí o destaque dado às VNNs por alguns linguistas, como é o caso de Sridhar (1994:45-48), que critica as teorias da aquisição de uma L2, quando aplicadas a estas variedades, por não terem em conta os seguintes aspectos inerentes à situação linguística das VNNs:

- objectivo da aprendizagem de uma L2, nestas comunidades, não é atingir a competência nativa nessa mesma língua;
- o input disponível é suficientemente extensivo e intensivo de forma a permitir a competência activa na L2, mas restritivo e limitado, muitas vezes, à sala de aula, quando comparado à aquisição da LM ou duma L2 numa área geográfica em que esta tem o papel de língua oficial, pois o aprendente não se encontra exposto a todos os estilos, estruturas e actos de fala normalmente associados aos falantes nativos;
- o modelo de bilinguismo adequado aos contextos das variedades não-nativas é um modelo de adição e não um de substituição, ou seja, as funções linguísticas cobertas pela L2 nestas comunidades não são as mesmas que, por exemplo, as da comunidade caboverdiana residente em Portugal, podendo não só complementarem como também sobreporem-se às funções comunicativas da LM, o que não implica, de forma alguma, que as VNNs sejam funcionalmente reduzidas, antes pelo contrário;

- a motivação para a aprendizagem de uma L2 não é integrativa mas sim instrumental, na medida em que a apropriação da mesma deve complementar as funções linguísticas da LM e permitir a comunicação com o exterior;
- o papel da LM não se limita apenas à interferência linguística durante a aprendizagem da L2, mas também a uma contribuição e até enriquecimento da língua alvo;
- a aprendizagem duma L2 é, nestes casos, um fenómeno de grupo e não um fenómeno individual.

Partilhamos este ponto de vista, pelo que demos particular atenção não só a factores sociolinguísticos, mas também à atitude dos inquiridos perante as línguas (vd. análise do inquérito no Capítulo 3 da Parte II) e ao aspecto quantitativo da população alvo, considerando as construções desviantes a uma norma que não é a da comunidade linguística em causa um enriquecimento para a própria língua oficial.

2.4. A questão do poder

Tendo sido expostas as condições em que se formaram e desenvolveram as línguas crioulas, com especial referência à LCV, idênticas em muitos aspectos às da formação da nova VNN, fica agora por esclarecer em que medida a VNN de CV se consegue formar e desenvolver no *continuum* mesolectal, i.e., marcar presença no instrumento linguístico oficial representado pela instituição da escola. Este ponto aparece intimamente ligado à questão de *poder*, que assume diversos significados consoante a perspectiva de abordagem.

Do ponto de vista social, *poder* aparece associado à variedade linguística imposta pela camada social mais influente. Essa camada social pode contar com o grupo de falantes nativos e não-nativos mais numeroso, do ponto de vista da distribuição demográfica, e, consequentemente, a variedade desse grupo pode coincidir com a utilizada mais frequentemente na tradição literária (Kachru 1986:4). *Poder*, assim, seria associado à língua falada por um maior número de falantes de uma comunidade linguística ou, até mesmo, à variedade usada como instrumento veicular da comunicação a nível mundial. Do ponto de vista político, a relação entre língua e poder é mais complexa e está sujeita a medidas oficiais, em que a língua não é mais do que um instrumento. Também do ponto de vista geográfico existe uma relação entre poder e língua, daí a correspondência ou não entre a delimitação geográfica e o uso de uma ou mais línguas, o que se aplica também às diversas variedades linguísticas da LCV. Em qualquer destes casos, estamos

aqui perante um poder linguístico extrínseco, porque é condicionado por factores externos à língua em causa.

Kachru (1986:2ff.) refere-se a *poder* no sentido abstracto, ou seja, remete para o controlo do conhecimento e para o prestígio que uma determinada língua adquire como resultado do seu uso em certos domínios importantes, tais como o científico e o tecnológico. Quanto mais importante for o domínio, mais ‘poderosa’ se torna a língua, o que se reflecte na atitude dos falantes nativos e dos não-nativos perante essa mesma variedade linguística. Os últimos procuram aprendê-la para marcarem presença nesses domínios linguísticos e, conseqüentemente, os primeiros sentem necessidade de compilar uma norma prescritiva de acordo com um modelo exclusivamente nativo dessa variedade.

Sob esta perspectiva, o termo *poder* aparece inevitavelmente associado aos conceitos de *modelo* e, conseqüentemente, de *norma*. O termo *norma* refere-se à prescrição de uma variedade linguística com base num *modelo*, podendo essa compilação de regras prescritivas ser imposta a toda uma comunidade ou não. Mounin (1974) define *norma* como sendo uma abstracção, não se podendo separá-la da confrontação com o uso da língua propriamente dito, sempre referente a uma dada época. No sentido mais restrito, *norma* é o uso linguístico imposto como o mais correcto e prestigioso por uma parte da sociedade. Mounin remete ainda para a definição de Martinet, que distingue a norma pessoal activa, „celle qui règle strictement l’emploi que fait l’individu de sa propre langue“, da norma passiva, que permite ao falante „d’accepter les divers usages et accents qu’il découvre chez les autres usagers de sa langue“.

Já Lewandowski (1975:445-446) define este conceito opondo-o ao de sistema:

In Coserius struktureller Lexikologie (im Ansatz zu einer Lexikologie der Norm, einer Wortschatzanalyse auf der Ebene) [ist Norm] im Gegensatz zum System alles, was in der Technik der Rede traditionell oder sozial fixiert, was allgemeiner Gebrauch innerhalb einer Sprachgemeinschaft ist, die Sprache in ihrer Eigenschaft als soziale Institution, „die formalisierte Gesamtheit der traditionellen Realisierungen des Systems“, die alles umfasst, was schon existiert, d.h. was in der Sprachgemeinschaft realisiert ist.

Dubois (1973) distingue dois sentidos principais de *norma*. O primeiro refere-se ao uso de uma língua conforme um certo ideal estético ou socio-cultural. O segundo aplica-se a tudo o que é do uso comum e corrente dentro de uma comunidade linguística, correspondendo *norma* à instituição social que a língua *per se* constitui.

A própria *norma*, seja no sentido do uso comum e corrente da língua pela sua comunidade de falantes, ao qual se referem Lewandowski e Dubois, seja no sentido mais abstracto, tal como apresentado por Mounin, é flexível e opaca.

A questão do poder torna-se mais complexa quando o recurso a uma determinada variedade linguística não aparece associado a uma norma, devido à não adopção de um modelo, o que é o caso da língua crioula em Cabo Verde. Um contributo para esta noção é dado por D. Fanha (1983:10-12) ao constatar, relativamente ao uso da LCV, que, não sendo a coerência obrigatória entre as diferentes áreas gramaticais, pode haver uma mudança de língua numa área sem que as outras sejam afectadas, visto tudo ser possível no crioulo, criando-se situações de insegurança a partir das quais surgem actos falhados ou desvios mas não uma norma porque esta não existe.

Ainda mais complexo se torna o conceito de *poder linguístico* quando a variedade linguística em questão surge num contexto de não-nativização que implica quatro situações de diversa ordem: 1) aquisicional, por se tratar da apropriação de uma L2; 2) motivacional por a motivação para a aprendizagem da língua ser instrumental e não integrativa, visto a língua oficial se tratar de uma língua internacional; 3) funcional por as funções comunicativas que a L2 cobre nessa comunidade serem restritivas, visto os falantes aprenderem essa língua com o intuito de a usar apenas em determinados domínios; 4) sociocultural por a transmissão do conhecimento da própria cultura ser feita numa língua que não é a língua materna (Kachru 1986:89).

Ora, neste contexto específico, ficam reunidas as condições necessárias ao surgimento de actos linguísticos considerados desviantes pelos falantes nativos, mas que se enraizam de tal forma, nestas comunidades, que dão origem a uma nova variedade dessa língua oficial. Este tipo de *poder* passará, aqui, a ser denominado *poder intrínseco* à língua. É, pois, particularmente durante a aprendizagem de uma L2 na situação de diglossia que se encontram os elementos necessários à criação de uma variedade particular dessa língua a nível de toda a comunidade linguística, ou seja, ao surgimento inevitável de uma variedade que não é (ainda) reconhecida como norma por circunstâncias político-sociolinguísticas, devido ao estatuto de L2. Isto é particularmente visível no espaço da escola, lugar *par excellence*, onde as duas línguas culminam, convivem e se desenvolvem, até a nova variante linguística criar raízes e instalar-se definitivamente na comunidade, à semelhança do que aconteceu com o PB, o galego e o próprio PPE. No palco da escola, a instrução pode desempenhar o papel de filtro à transferência linguística, mas, sendo a língua maleável – ainda que não domável –, essa restrição encontra os seus próprios limites (cf. Alonso 2002:96). São estes que queremos destacar.

3. Enquadramento Linguístico

Como o próprio título do trabalho sugere, parte-se de uma situação linguística de diglossia, em que a língua portuguesa (LP) e a língua caboverdiana (LCV) desempenham diferentes funções sociais, representando dois pólos de um espectro lectal. Quer isto dizer que as línguas são usadas em contextos diferentes, o que não impede, todavia, o contacto entre as mesmas.

O português é a língua oficial, mas a língua materna e nacional dos caboverdianos é a LCV que, aliás, se denomina *kabuverdianu*, muito particularmente nas comunidades caboverdianas sediadas no estrangeiro; entre eles, em CV, continuam a chamar à sua língua de *kriolu*. Veremos, agora, como se traduz a diversidade de ambas as línguas.

3.1. A génese da LCV

Existem duas teorias essenciais quanto à formação da LCV. A primeira é a hipótese de formação exógena, segundo a qual a LCV se teria formado nos Rios, tendo depois sido levada para a ilha de ST de CV. Esta hipótese explica-se pelos contactos estreitos estabelecidos através das relações comerciais existentes na altura entre o arquipélago de CV e a Guiné e encontra grande aceitação entre os intelectuais guineenses, sendo contestada, nomeadamente, pelo historiador caboverdiano António Carreira (1984:19-28), que alega que o tipo de comércio itinerante teria impedido a fixação de brancos e/ou mestiços. A segunda hipótese remete para a formação endógena da LCV, ou seja, a formação destas línguas teve lugar no próprio arquipélago caboverdiano, tendo-se desenvolvido a LCV no contexto das relações mistas entre membros das duas culturas, acabando por ser levada até à Costa Ocidental de África. As bases fundamentais para a sua formação, segundo António Carreira (1984:85), terão sido a minoria de europeus, a maioria de escravos africanos e o isolamento insular, bastante eficaz na época. Uma terceira teoria postula a formação independente quer da LCV em CV como do crioulo da Guiné-Bissau nos Rios da Guiné (Carreira 1984:16-54; Duarte 1998:37) e é contestada por alguns autores, tais como António Carreira (cf. Carreira 1984:16).

Nicholas Quint (2000a, 2000b) vai ao encontro da opinião de António Carreira, remetendo, todavia, a emergência do CCV e do crioulo da Guiné-Bissau para um proto-crioulo comum, do qual terá também derivado o crioulo das Antilhas.

3.2. A diversidade linguística

Como já foi referido no capítulo anterior, em Cabo Verde verifica-se uma situação de diglossia, ou melhor, de triglossia, uma vez que coexiste a língua de base lexical, que é simultaneamente a língua oficial – o português, nas suas duas variantes, i.e., a variante do português padrão europeu (PPE), por um lado, e a do português das ilhas caboverdianas (PCV), de que trataremos na parte II deste trabalho, juntamente com toda a paleta de falares e variedades dialectais da língua caboverdiana (LCV).

A LCV era, em 2001, a LM de 427.790 caboverdianos, sendo usada, especialmente em situações informais, tais como em conversas com amigos ou familiares. A maioria dos falantes desta comunidade deseja que a LCV assuma o estatuto de língua oficial (LO), juntamente com a LP, passando-se, desta forma, de uma situação de diglossia para uma de bilinguismo institucionalizado acompanhado de diglossia.

Apesar de o português ser a língua oficial e veicular de CV, ele é falado, todavia, apenas por uma minoria de pessoas, que, tendo vários antecedentes socioeconómicos, recorre à língua portuguesa nas mais diversas situações. Segundo P. Thiele (1991:28), apenas 40% dos caboverdianos usam o português como L2.

Uma terceira língua que adquire uma importância cada vez maior é o francês, que é dominado por um número mais reduzido de falantes caboverdianos, ainda que com tendência a aumentar, visto ser a LO de países vizinhos, tais como o Senegal. Outro aspecto a considerar é a deslocação de francófonos oriundos do continente africano, geralmente denominados *mandjacos*, associados a um tipo de pele muito escura, que se dedicam à actividade comercial, sobretudo nas ilhas de maior importância turística. A maior parte destes falantes tem wolof como LM, usando, no entanto, o francês como língua veicular. De particular relevância é a crescente publicação de poesia caboverdiana escrita em francês, onde se contam os poetas José Lopes, Osvaldo Alcântara ou Arménio Vieira (Veiga 1998:163), que têm como público alvo a comunidade caboverdiana residente em países francófonos. A língua inglesa encontra menos ressonância na comunidade, aparecendo algumas publicações em inglês na revista *Arquipélago* nos EUA; de resto, o recurso à língua inglesa faz-se sentir, sobretudo, em traduções, tais como as de Rendall Leite (Veiga 1998:163).

Por seu turno, a LCV é raramente alvo da aprendizagem por parte dos estrangeiros, destacando-se, aqui, um afluxo de falantes chineses nos últimos anos, com tendência a aumentar devido às relações económicas e comerciais entre os dois países: CV recebe investimentos para dinamizar os sectores das finanças, tecnologia, economia e edificação de infra-estruturas,

enquanto que a China expande o seu mercado à Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO) e aos PALOP, beneficiando de acordos com o „African Growth and Opportunity Act“ (AGOA). Mais recentemente, a LCV, depois de ter já dado entrada na literatura e de ter marcado a sua presença nos programas radiofónicos e televisivos, bem como no programa de ensino da Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário e no Programa Piloto de Alfabetização Bilíngue, inaugurou-se também no programa bilíngue em várias escolas nos EUA, levado a cabo por professores de nacionalidade caboverdiana, cuja presença é exigida pelo elevado número de falantes caboverdianos nas respectivas comunidades escolares (Veiga 1998:28 e Duarte 1998:111).

Tudo indica que a LCV irá tomar o lugar da LO juntamente com o português. Os obstáculos que se põem são, sobretudo, de natureza técnica, material e financeira. Deste modo, consegue-se justificar o *bilinguismo funcional*, bem como prever a preservação da situação linguística, ambos promovidos por uma política linguística exoglósica, dado que o português representa para a maioria da população apenas um meio de comunicação com o mundo exterior (Pereira 1993:36ff.; Thiele 1991:35).

3.3. A LCV no contexto das outras línguas crioulas

Outra questão relacionada com a definição de língua crioula é a dificuldade em determinar o número de línguas crioulas existentes e em definir o grupo de línguas ao qual as línguas crioulas e os pidgins pertencem. No caso concreto dos crioulos de base lexical portuguesa, também se verifica que o seu agrupamento é feito de forma variada.

Assim, para P. Thiele (1991:14-17), a LCV faz parte da família das línguas indo-europeias e, como tal, é apenas um dos 23 crioulos de base lexical portuguesa que esta autora dividiu em seis grupos essenciais: (1) os da região da Guiné, onde se incluem a LCV, o crioulo da Guiné-Bissau bem como a variedade crioula falada nalgumas zonas do Senegal; 2) os do Golfo da Guiné, que se integram o crioulo de São Tomé, o angolar, o principense, e o anobonês; 3) o indo-português, ou seja, os crioulos de base lexical portuguesa na Ásia, nomeadamente na Índia e no Sri Lanka (outrora Ceilão); 4) o malaio-português, representado pelo *papia kristang* de Malaca no sudoeste da Malásia bem como nalgumas partes da actual Indonésia; 5) o sino-português, onde se inclui o macaense; e, 6) o português popular do Brasil.

I. Hancock (1977:380-382) apresenta um repertório de 127 pidgins e crioulos espalhados pelo mundo, dividindo-os em cinco grupos principais, de acordo com a língua lexificadora, sendo uma delas a língua portuguesa, subdividida em 14 grupos: 1) o papiamento em Curaçao,

Bonaire e Aruba; 2) o saramaccan e matuari; 3) o crioulo do Brasil; 4) a LCV com dois dialectos, usada também pela comunidade de afro-americanos perto de New Bedford, Massachusetts, descendente de imigrantes do séc. XIX e que é conhecida por „os Bravas“; 5) o kryôl ou crioulo português do Senegal; 6) o português crioulo da Guiné, usado como língua franca por uma grande parte da população daquele país; 7) os crioulos portugueses do Golfo da Guiné em Anobom, São Tomé e Príncipe; 8) o „Broken Portuguese“ ou Pequeno Português, Pretoguês ou „Blackigiese“ falado nas maiores cidades de Angola; 9) as formas de contacto pidginizadas do português na costa meridional de África, etc; 10) o português crioulo de Diu e Damão, possivelmente extintos no litoral indiano; 11) o crioulo do Ceilão em Mannar, Negumbo, Colombo, Calaturey, Galle, etc; 12) o crioulo de Malaca, também conhecido por papia kristang, serani, malaqueiro, malaquense, malaquenho, gahasa geragau, português basu, etc. na Malásia Ocidental; 13) a variedade crioula de Jacarta (outrora Batavia); 14) o makista ou macaenho, crioulo de Macau.

Já J. Holm (1989: 268-303) divide-os em seis grupos, constituídos por dez crioulos diferentes: 1) „upper Guinea Creole Portuguese“ que inclui a LCV com 300.000 falantes e o da Guiné-Bissau com 600.000 falantes ou mais de dois terços da população, também falado no norte de Casamansa, no Senegal, por 57.500 indivíduos; 2) o crioulo do Golfo da Guiné que inclui o santomense com 85000 e o angolar com 9000 falantes – ambos falados na ilha de São Tomé –, o principense com 4000 e o anobonês com 2500 falantes; 3) o indo-português dividido em gauro-português, influenciado pelas línguas índicas – o crioulo de Diu e de Damão e o de Bombaim e Goa – e o de Drávido, influenciado pelas línguas desta família e falado no Sri Lanka; 4) o malaio-português, que inclui o papia kristang em Malaca na Malásia e o da Indonésia e de Timor-Leste; 5) o crioulo português de Macau, denominado macaísta ou macaense; 6) o português popular do Brasil com 33 milhões de falantes ou 25% da população do Brasil. Algumas destas línguas encontram-se em extinção, outras estão a sofrer processos de descrioulização, pelo que não há dados certos quanto ao número de falantes.

Lyovin (1997:411ff.) aponta 47 línguas de contacto, onde inclui quer pidgins quer crioulos, quatro das quais são de base lexical portuguesa: o indo-português com 2.250 falantes no Sri Lanka e na Índia; o macaense, outrora falado em Macau mas que conta, actualmente, apenas com 4.000 falantes em Hong Kong; o crioulo ou „Portuguese Creole“ falado por 400.000 pessoas, 100.000 das quais nas ilhas Bijagos, na Guiné-Bissau e noutras ex-colónias portuguesas na África Ocidental, 50.000 no Senegal e 250.000 nas ilhas de Cabo Verde, e ainda alguns falantes na Gâmbia; o papiamento que, ainda que de origem portuguesa, contém muitos elementos espanhóis e holandeses, sendo falado por um total de 262.000 falantes, 227.000 dos quais nas

Antilhas Holandesas (84% da população), 35.000 na Holanda, e o restante em Porto Rico e nas US Virgin Islands. Há que enfatizar que este último autor recorreu a uma terminologia diferente, agrupando as línguas em causa não de acordo com a sua origem lexical, mas sim, segundo a sua situação geográfica.

N. Quint (2000b:213ff.) menciona os crioulos da África Ocidental (CCV, papiamento, crioulo da Guiné e Casamansa), os crioulos do Golfo da Guiné (principense, santomense, angolar, anobonês na Guiné Equatorial), os crioulos indo-portugueses (do Ceilão), e os crioulos do Extremo Oriente, falados em Macau, Hong Kong, Malaca, Jakarta e Bidau.

A divisão é muito diversa dependendo do autor, dos critérios e do conhecimento das línguas em causa nas diferentes épocas em que estes levantamentos foram feitos. No entanto, há um aspecto a ter em conta: a tendência cada vez menor para identificar estas línguas através da língua que lhes forneceu o léxico, o que remete para o estatuto cada vez mais autónomo que adquirem perante os linguistas.

3.4. A LCV no contexto das línguas de substrato

As línguas de substrato que maior influência exerceram durante a formação dos crioulos da Guiné-Bissau e de CV foram as línguas africanas da família das línguas do Níger Congo (Quint 2000b:7-8), com 200 milhões de falantes. De entre as subfamílias desta destacam-se as línguas do grupo mandeu (kpelle, maninka, bambara e mende em Serra Leoa, na Nigéria e na Libéria) e do Atlântico-Congo, que cobre a área subsariana e do Sudão com excepção da África do Sul, Namíbia, Angola e Tanzânia. Deste último grupo, foram elementos influenciadores as línguas pertencentes ao subgrupo Atlântico (com os subgrupos fulacunda, fuuta jalon, fulani e wolof) e faladas na Guiné, nos Camarões, no Senegal, na Serra Leoa e nos países vizinhos, e as do subgrupo Volta-Congo, destacando-se, aqui, as línguas do benue-congo (as línguas bantu), bem como as línguas kwa (akan, éwé, fon-gbe e baule no Gana, Togo, Benim e na Costa de Marfim), ainda que com menos impacto (Thiele 1991:100). Quint (2000b:10) enumera cerca de 30 línguas incluídas na antiga capitania de CV, tendo sido as línguas de comunicação mandinga, wolof e temné as que mais traços deixaram no badiú (vd. exemplos Quint 2000b:25). Estes não ultrapassam, todavia, 5% do vocabulário total do badiú rural, reflectindo-se, sobretudo, nos campos lexicais da alimentação, dos insectos e da criação de animais (ebd. 35-37).

John Holm (1988:272) dá particular importância à influência das línguas bantu, sobretudo nos crioulos do Golfo da Guiné, ou seja, santomense, angolar, principense e anobonês, que se integram, juntamente com as línguas kwa, na família de línguas do Níger Congo.

António Carreira avança a hipótese de que a LCV tenha recebido influências do grupo linguístico sudanês. Segundo este historiador, as regras gramaticais de fundo africano da LCV encontrar-se-iam mais próximas deste grupo de línguas do que das línguas „semi-bantu“ (1984:57).

3.5. Contextualização da LCV na língua de superstrato

Do ponto de vista das potências coloniais, as línguas crioulas estiveram desde o início associadas a denominações pejorativas que se mantiveram durante séculos, tais como, „português bastardo“, „Français Noir“, „broken English“ (Holm 1988:1), „corrupted French“, „altered French“ e „creole patois“ (Chaudenson 2001:13). É nesta perspectiva que José Lopes Lima se insurge contra o uso do crioulo, defendendo o uso exclusivo da LP, sobretudo nas escolas, em detrimento dos „vícios do *crioulo* Africano“, que apelida de „gíria ridícula – composto monstruoso de antigo Portuguez, e das Linguas de Guiné, que aquelle povo [caboverdiano] tanto préza, e os mesmos brancos se comprazem de imitar“ (Lima 1844:81).

Leite de Vasconcelos publicou em 1901 uma primeira tentativa de agrupamento dialectológico de todos os falares e dialectos portugueses. A LCV encontra-se, aqui, no grupo dos dialectos crioulos, incluídos nos dialectos do ultramar (Vasconcelos 1987:131-159). É de salientar o tratamento dado na sua obra às variedades linguísticas de África. As variedades insulares, presentes no arquipélago de Cabo Verde e nas ilhas do Golfo da Guiné, são consideradas dialectos crioulos, enquanto que as variedades continentais, especificamente, as de Angola e Moçambique, são apresentadas como uma variante do PPE. É de notar igualmente que o dialecto crioulo da Guiné é tratado à parte do dialecto crioulo do arquipélago de Cabo Verde, ou seja, da LCV, apresentando algumas variedades internas (vd. Vasconcelos 1987:151). Não são considerados „dialectos crioulos“, mas sim, „dialectos do ultramar“, o português de Goa e o de Timor, entre outros. Mesquitela Lima (1985:182-184) insurge-se veemente contra as denominações de *crioulo* ou de *dialecto*, aplicadas à LCV, sendo „estas expressões de uma época específica em que a Europa via e resolvia problemas pela sua óptica, classificando-os verbalmente com modelos extraídos da sua própria cultura“. De forma semelhante, D. Duarte conclui, no seu prefácio à obra de M. Veiga (Veiga 1982:16), que a distinção entre os termos *língua* e *dialecto*, no discurso colonial, é muito mais política do que linguística.

Marcelo (1983:9) distingue três normas ou padrões linguísticos na LP, a saber, a norma europeia (PPE), a norma brasileira (PB) e a norma galega. Um tratamento à parte merecem os ditos crioulos de base portuguesa que, pela sua tendência divergente ou de afastamento em

relação à língua de origem, são denominados *português criouloizado* ou *descriouloizado*, consoante o grau de proximidade relativamente à LP no *continuum pós-crioulo*. Não obstante, merecem a designação de *línguas*. Silva ([s.d.]:7) denomina-as „línguas noviportuguesas“.

Já Cunha e Cintra (1995:23ff.) vão mais longe, ao tratar a LCV na secção do „português de África, da Ásia e da Oceânia“. É feita, aqui, a distinção entre dois tipos de variedades: 1) as crioulas: em Cabo Verde, nas ilhas do Golfo da Guiné (São Tomé, Príncipe e Ano Bom), no continente africano (Guiné-Bissau e Casamansa no Senegal), na Ásia (as variedades de Malaca, de Macau, do Sri Lanka e do território da União Indiana) e na Oceânia (o crioulo de Tugu); e, 2) as não-crioulas que constituem de um português baseado na variedade europeia, revelando, contudo, diferenças, sobretudo a nível do vocabulário, como é o caso do português de Angola, CV, Moçambique, Goa, Macau, etc., ou seja, as VNNs.

Apesar das várias classificações, muitas vezes, mais sujeitas à perspectiva política da época do que propriamente a critérios linguísticos, o forte elo linguístico que a LCV mantém com a LP faz-se sentir, sobretudo no léxico, sendo que, segundo N. Quint (2000a:58), mais de 90% do vocabulário do badiú moderno é de origem portuguesa.

3.6. As variedades da LCV

As primeiras referências ao crioulo remontam a 1558 e 1684, mas só no séc. XIX é que a LCV conheceu a forma escrita, ainda que esta não fosse consensual. O primeiro periódico a ser publicado em CCV foi o *Almanaque luso-africano* (Ferreira 1973:111), tendo sido o primeiro poeta caboverdiano a usar o CCV como instrumento literário Caoberdiano Dambará (Veiga 1998:144). Também entre os estrangeiros houve quem passasse a usar a LCV como único meio de expressão literária, como foi o caso do português Arika Tuga, conhecido por Badiu Branku, cujo nome de baptismo era Henrique Lopes Mateus (Veiga 2002:25).

Na fase inicial do povoamento, os colonizadores não conseguiram impor a sua língua no relacionamento com os escravos. O crioulo, usado por todas as camadas sociais, foi contudo por vezes combatido e contrariado, por ser associado a pouca civilização e falta de instrução dos seus seus falantes, pelo que chegou a ser proibido por alguns pais aos seus filhos (Duarte 1998:244; Meintel 1975:234). A partir do último quartel do século passado duas línguas distintas, o português e a LCV, passaram a servir o escritor caboverdiano. A assunção formal do bilinguismo do caboverdiano foi muito recentemente decidida pela Assembleia Nacional de CV (Ferreira 1997:27). Para Dulce Duarte (1998:31), o bilinguismo em CV tem sido um problema de classe, pois o português sempre foi a língua da pequena burguesia que se instruíu, mas a grande massa

da população nunca tinha tido acesso à língua oficial. No entanto, actualmente, há mais caboverdianos a falar a LO do que na época colonial, segundo a mesma autora (1998:23).

No caso concreto de Cabo Verde, as formas acrolectais são características do chamado *crioulo levinho*, que está mais próximo da LO e que é falado por indivíduos que têm um contacto mais frequente com esta língua, que seria, no caso de Cabo Verde, a língua portuguesa e que, por razões de prestígio, desejam aproximar mais o crioulo do português; as formas basilectais correspondem ao *crioulo fundo* (*pesado* ou *rachado*), que está mais próximo da língua crioula e é „falado especialmente pelos grupos sociais com menos instrução e que estão mais longe dos centros urbanos“ (Pereira 1993:29). Também A. Coelho faz referência à existência destas duas variedades (Coelho 1880:4). A LCV revela ainda uma vertente urbanolectal, também denominada *crioulo levinho*, falada sobretudo nas cidades e em situações formais e que se contrapõe ao *crioulo rachado* ou *fundo*. Desenvolveu-se paralelamente ao urbanolecto, também este com alguma variação entre as cidades (zonas urbanas) e as vilas (zonas semi-urbanas) (vd. Quint 2000a:13), um sociolecto: o neo-badiú, uma variedade diastrática que é uma consequência do processo de descrioulização (Quint 2000b:251).

A diversidade registada no próprio crioulo levou o linguista Nicholas Quint, entre outros (vd. M. Ferreira 1959:75, Veiga 2000:8-9; Cunha e Cintra 1995:23), a defender a existência de mais do que uma língua crioula caboverdiana. Convencionalmente, as variedades linguísticas da LCV são duas: as do Sotavento (Fogo, Santiago, Brava e Maio) e as do Barlavento (Santo Antão, São Vicente, São Nicolau, Sal e Boavista) (Almada 1961:25, M. Ferreira 1973:153). B. Lopes da Silva (1957) subdivide estes dois grupos principais em duas zonas menores, colocando a variedade linguística da ilha da B à parte das outras ilhas do Sotavento; o mesmo acontece com as variedades de Santo Antão (SA) e São Vicente (SV), por um lado, e São Nicolau (SN), por outro. Já Manuel Veiga considera as variedades de Santiago (ST), de SA e ainda de SV as mais significantes pela sua importância em termos culturais. É de frisar que A. Cardoso usa o termo *dialecto* quando se refere à variedade linguística de S. Nicolau. Segundo Nicholas Quint, há três variedades linguísticas principais: a da ilha de ST, denominada *badiú* e da qual as outras variedades do Sotavento se aproximam; a da ilha de SA; e, as outras das restantes ilhas ocidentais, a saber, SV, Sal (S), SN e Boavista (BV), considerando as duas últimas as variedades mais conservadoras fonética e lexicalmente. A variedade linguística de SA revela grandes diferenças morfológicas e fonéticas e não se inclui, por isso, em nenhum dos dois grupos (Quint 2000b:89ff.). A classificação de N. Quint obedece, pois, a dois critérios fundamentais: a proximidade maior ou menor do português e o carácter mais ou menos africano.

3.7. A variedade do PCV

O português tem como língua materna 176 milhões de falantes, tornando-se, assim, a sexta LM a nível mundial, contando com um total de cerca de 200 milhões de falantes, o que faz dela a terceira língua europeia mais falada no mundo.

Muito especialmente em CV, nas camadas mais atingidas pela instrução ou escolaridade, o português, como L2, é tão bem dominado como o crioulo, mas a um nível que ultrapassa os limites do português corrente, verificando-se três níveis de português (Lima 1985:185; Ramos 1985:227; Perl [s.d.]):

- formal: o português vernáculo falado e escrito por uma determinada camada intelectual da população, frequentemente mais rebuscado que em Portugal; trata-se de um português livresco, elaborado a partir de fontes escritas – obras literárias, revistas, discursos;
- regional: o português correcto, mas polvilhado de regionalismos;
- informal: o português rudimentar, falado pelas camadas populares em determinados momentos, particularmente os solenes.

M. Valkoff (1975c:76) refere a distinção feita em documentos entre „português alto“ e „português baixo“, correspondendo este último ao chamado *português crioulo*.

N. Quint (2000b:244) faz referência a duas fases particulares da língua que revelam influências recíprocas, a saber, o português de ST, tal qual é falado pelos badiús do povo, e o neo-badiú, presente nos lugares urbanos mais sujeitos à ocidentalização.

3.8. Acerca da LCV

A LCV foi contemplada em estudos já realizados no séc. XIX pelos portugueses Adolfo Coelho, J. Costa e J. Duarte, e posteriormente pelo alemão Hugo Schuchardt, que se baseou em dados linguísticos transmitidos por aqueles autores. Seguiram-se outros trabalhos realizados por autores caboverdianos, nomeadamente Lopes da Silva, Dulce Almada, Donaldo Macedo, Manuel Veiga e Eduardo Cardoso.

Esta língua, à semelhança de outras similares ou surgidas em circunstâncias idênticas, foi vista durante aproximadamente um século como uma variedade dialectal da língua portuguesa, quer por autores europeus (vd. Adolfo Coelho) quer por autores caboverdianos (vd. Lopes da Silva e Dulce Almada Duarte), sujeitos à ideologia colonialista da época. Isto porque Cabo Verde era considerado uma possessão portuguesa, ou seja, território português. Com a independência, a LCV passa a ser denominada de crioulo de Cabo Verde (vd. Dulce Fanha). Os

estudos levados a cabo começam a ser interdisciplinares, deixando de ser puramente linguísticos, como é o caso dos trabalhos levados a cabo por Maria Helena Ançã e Dulce Pereira. São Manuel Veiga e Nicholas Quint a quem se devem as últimas e mais completas descrições linguísticas da LCV.

3.8.1. Adolfo Coelho

As primeiras descrições linguísticas de carácter científico da LCV foram levadas a cabo pelo português Adolfo Coelho em 1880, com a publicação no *Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa* de um estudo linguístico sobre as línguas crioulas de base lexical portuguesa, intitulado „Os Dialectos Românicos ou Neo-Latinos na África, Ásia e América“. Este autor baseia-se em cartas de particulares falantes das variedades linguísticas de ST e SA, que o autor designa de „crioulo de ST“ e „crioulo de SA“, concluindo que o primeiro se encontra aparentemente mais próximo do PPE. No entanto, baseando-se apenas numa carta, salvaguarda a sua posição, visto a autora da carta ter convivido com pessoas instruídas originárias da metrópole (Coelho 1880:24).

Defendendo a posição de que os crioulos representam as primeiras fases da aprendizagem de uma LE (Meijer e Muysken 1977:35), A. Coelho refere a alteração fonética e a redução morfológica do português como processos de transformação e formação da linguagem, sugerindo também que na base destes processos estão „leis gerais (psicológicas)“, uma vez que estas variedades ou dialectos não reflectem „influencia alguma directa, salvo no vocabulario, das linguas anteriores dos povos que os fallam“ (Coelho 1880:70).

3.8.2. Hugo Schuchardt

Um ano mais tarde aparecem os trabalhos do filólogo alemão H. Schuchardt, que, partindo do seu interesse pelas línguas românicas e, tendo em especial atenção os seus trabalhos de investigação sobre a língua franca, é considerado o pai da Crioulística. Muito do material linguístico em que este autor se baseou foi-lhe facultado pelos caboverdianos Joaquim Vieira B. da Costa e Custódio Duarte, que publicaram em 1886 um estudo geral da LCV.

O que chamou a atenção de Schuchardt para os pidgins e crioulos foi a irregularidade do seu desenvolvimento, quer ao nível das mudanças fonológicas, sujeitas a diversos factores, quer ao nível de outras áreas gramaticais, pela interacção de diferentes gramáticas em circunstâncias diversas, o que lhe forneceu dados para apoiar a sua oposição à lei da regularidade da mudança do som, defendida pelos neogramáticos (Meijer e Muysken 1977:27). Este linguista dá particular atenção aos crioulos de base lexical portuguesa da África e Ásia, referindo-se apenas raramente

aos crioulos das Caraíbas, o que, ainda assim, torna a área geográfica abrangida pelos seus estudos mais vasta do que a de A. Coelho.

Ao constatar a abundância de arcaísmos no CCV, Schuchardt conclui que este deve ser o mais antigo dos dialectos crioulos portugueses, embora todos tenham como base o português dos séculos XV e XVI (Almada 1961:20), pelo Schuchardt que é considerado defensor da posição monogenética, apesar de a sua posição ser, na verdade, ambígua, uma vez que dá, igualmente, atenção às línguas de substrato (Meijer e Muysken 1977:31). Foi este linguista que avançou também com a ideia de ciclo de vida do crioulo (Meijer e Muysken 1977:30-31), posteriormente desenvolvida por DeCamp (1968). H. Schuchardt aventou igualmente a hipótese de as línguas crioulas poderem ter advindo de simplificações voluntárias operadas sobre as próprias línguas por parte dos colonos europeus, baseando-se uma parte da pesquisa deste linguista nos universais de simplificação (Meijer e Muysken 1977:34, 41).

3.8.3. Elsie Clews Parsons

Em 1923 é à americana E. Parsons que se deve o surgimento de uma antologia de orientação cultural e antropológica de literatura oral, coligida nos estios de 1916 e 1917 junto de caboverdianos emigrantes nos EUA, com anotações gramaticais sobre a língua crioula. A primeira parte contém o prefácio, a bibliografia, abreviaturas e 133 contos tradicionais traduzidos para inglês e a segunda contém os mesmos contos em crioulo, seguidos de uma colecção de provérbios, ditados e adivinhas. É aqui patente a semelhança de muitos dos contos tradicionais caboverdianos com os europeus; já o mesmo não acontece com as adivinhas, marcadas por elementos inerentes à cultura e ao meio caboverdianos.

3.8.4. Baltasar Lopes da Silva

A obra de Lopes da Silva (1957) está dividida em quatro partes principais. São elas a fonética, a morfologia, a sintaxe e o léxico da variante de S. Nicolau. Trata-se de um dos primeiros trabalhos mais completos sobre esta língua, tendo sido esta obra a primeira de cunho científico sobre a LCV. O mesmo autor foca ainda a aproximação da LCV à língua portuguesa, limitando o fenómeno aos domínios fonético e lexical e, ainda, à flexão nominal e pronominal (1957:44). O autor afirma ainda ser 95% do léxico do CCV de origem portuguesa, apesar de ser na ilha de ST que se encontra o maior número de vocábulos de origem africana. Daí esta variedade se encontrar também mais próxima do crioulo guineense. Segundo afirmações no seu prefácio à obra de M. Ferreira (1973:xxvii), o falar do Sotavento é o mais adequado para o tratamento literário.

3.8.5. Herculano de Carvalho

Este autor considera a existência de vários CCV (1966:13), remetendo já a sua génese para um proto-crioulo formado a partir de um *pidgin*, uma „língua de urgência“. O proto-crioulo corresponderia ao aperfeiçoamento do *pidgin*. Duarte (1998:53) discorda quando o autor afirma que a influência exercida pela estrutura do português sobre a do crioulo só se terá tornado efectiva e sistemática numa fase avançada da evolução da LCV.

3.8.5. Napoleão Fernandes

N. Fernandes, natural da ilha da Brava e filho de pai santiaguense e de mãe guineense, começou na década de 20 a dedicar-se à recolha do léxico da LCV, tendo a particularidade de considerar as diversas variedades linguísticas do arquipélago. Faleceu sem ver a sua obra concluída. A sua publicação em 1991 deveu-se à sua filha Ivone Fernandes Ramos.

3.8.6. Dulce Almada Duarte

O estudo da LCV recebeu um novo reforço, em 1961, com a obra de Dulce Almada (hoje, Maria Dulce de Oliveira Almada Duarte), filóloga e ensaísta sobre literatura e cultura caboverdianas. Os seus pais fizeram parte da elite que frequentou o Seminário-Liceu. Depois de CV se ter tornado independente, insurgiu-se com veemência contra o poder linguístico da antiga colónia, tendo sido a sua intervenção e argumentação sociolinguística decisiva para a afirmação da LCV.

Na referida obra, os dois grupos insulares caboverdianos são comparados do ponto de vista fonético, destacando-se especialmente a proximidade a este nível entre as ilhas de SV e SA (Almada 1961:33-85). Do ponto de vista da morfologia, acrescenta a existência de uma 5ª conjugação, não existente em português, que seria de origem africana. Tendo constatado apenas algumas diferenças, equipara a estrutura morfológica e sintáctica do CCV à do português (1961:87-163).

3.8.7. Dulce Pereira

A linguista portuguesa Dulce Pereira (outrora, Dulce Fanha) foi a primeira a elaborar após a independência de Cabo Verde, e a convite do governo do PAIGC, uma Gramática do Crioulo. Defensora da teoria monogenética, D. Pereira parte de um processo de criouliização rápido no arquipélago de Cabo Verde, bem como da coexistência de um *pidgin* estável até ao séc. XVII. Desenvolveu o conceito de simplificação, frisando que os desvios ao PPE verificados no português de África não podem ser apenas atribuídos a interferências das línguas em contacto

nem a simplificações da norma, encontrando-se reunidas as condições necessárias à formação de um novo pidgin, enquanto não forem aplicados métodos de ensino da LP como L2 e não se favorecer o contacto com o modelo (Fanha 1985:142). Tendo como ponto de partida o contexto escolar, D. Pereira (1993) dá alguns exemplos de interferências linguísticas, de forma a justificar a necessidade da utilização da língua crioula na sala de aula ou, pelo menos, para promover o uso e a aprendizagem da língua oficial por parte da criança antes que esta comece a frequentar a escola primária. Embora estes exemplos pontuais não sejam analisados, demonstram como se dão interferências morfológicas, lexicais, fonológicas e sintáticas da língua crioula na língua oficial (Pereira 1993:45-47). Segue-se o exemplo de uma interferência sintáctica:

Ela deu as crianças um gelado. (Frase em português local com interferência)

E da ses/kes mininu un jeladu. (Frase em crioulo)

(Pereira 1993: 45-46)

A mesma frase corresponderia, no PPE, a *Ela deu um gelado às crianças*.

Esta autora apela ao *bilinguismo funcional* (Pereira 1993:36), ou seja, defende que o uso das duas línguas deve ser autorizado, sobretudo no âmbito escolar, uma vez que, actualmente ambas as línguas, português e crioulo, usufruem de um certo prestígio (Pereira 1993:27; Cf. Valkhoff 1975).

3.8.8. Barbosa-Morais

Barbosa (1975, 1965), por seu lado, teve como ponto de partida as três línguas crioulas de base portuguesa de São Tomé, Guiné-Bissau e Cabo Verde, comparou-as e verificou que a última se encontra mais próxima do PPE, especialmente no que diz respeito à gramática.

3.8.9. Marius Valkhoff

É a M. Valkhoff (1975a) que se deve o primeiro inquérito sociolinguístico levado a cabo em Cabo Verde no ano de 1972, através do qual ele pôde constatar que o crioulo é a língua veicular neste arquipélago. Quanto às variedades dialectais do crioulo, os inquiridos não foram capazes de distinguir o *crioulo levinho* do *crioulo fundo*. As crianças de casamentos mistos aprendiam a língua portuguesa. É na sala de aula que esta língua era (e continua a ser) introduzida e imposta; no entanto, nos intervalos era dada preferência à língua crioula. Naquela altura já havia livros na LCV, ainda que não fossem traduções, mas sim, apenas algumas obras de autores das diferentes regiões do arquipélago. A língua crioula era considerada inferior à

língua oficial, ainda que pudesse também ser usada em textos líricos. Mais de 50% dos inquiridos previam a preservação da língua crioula, ao contrário dos restantes 18 inquiridos, que eram da opinião que a língua crioula nacional desapareceria.

3.8.10. Deirdre Meintel

D. Meintel (1975) descreve a variedade crioula da ilha da B. Este trata-se de um dos primeiros trabalhos que analisam a língua crioula independentemente das línguas do superstrato e do substrato. Para além disso, aparece aqui uma primeira referência ao *crioulo fundo* ou *pesado* e ao *crioulo levinho*, que se diferenciam sobretudo na pronúncia e no léxico, não sendo o *kriól pizádu* ou *kriól di káza* usado em eventos oficiais ou na presença de estrangeiros, que não dominam a língua nacional de Cabo Verde (Meintel 1975:235). Esta autora chama a atenção para o facto de o crioulo levinho ser utilizado sobretudo em Vila Nova Sintra, onde se concentra a administração local da ilha. Parece existir um *continuum* de variedades, em que se regista, todavia, uma tendência para a descrioulização. Também se verifica a influência de línguas do adstrato, especialmente do inglês, o que se explica através do movimento emigratório para os Estados Unidos da América.

3.8.11. Eduardo Augusto Cardoso

Dez anos após a realização do Colóquio sobre o estudo e a utilização do crioulo, E. Cardoso debruçou-se sobre o crioulo da ilha de S. Nicolau, apresentando-o em quatro partes principais: a morfologia, a fonética/fonologia, a sintaxe e o sistema verbal. No que diz respeito ao sistema verbal, Cardoso defende o uso de uma outra terminologia linguística que não a aplicada à língua portuguesa, visto tratar-se de um outro sistema linguístico (Cardoso 1989:51). Cardoso vai mais longe e prevê grandes possibilidades de que esta variante linguística seja adoptada como língua padrão, uma vez que „é o único [dialecto] que consegue incluir no seu seio características que são peculiares aos dois grupos em que já se convencionou definir os dialectos da língua caboverdiana“ (Cardoso 1989:87). Não se ficando por aqui, este autor utiliza novos grafemas em detrimento de algumas consoantes como tinham sido sugeridas no Colóquio do Mindelo: <1> (velar), <ĩ> (múltiplo, alveolar), <R> (simples, velar), <w> e <j> (elementos de ditongos) (Cardoso 1989:95-96).

3.8.12. Manuel Veiga

Nos seus livros, Manuel Veiga faz frequentemente referência à sua obra *Diskrison Strutural di Lingua Kabuverdianu* (1982), o primeiro livro não-literário de cunho científico a ser

publicado em crioulo. Veiga empenhou-se, aqui, em compilar uma gramática da língua crioula de Cabo Verde, tendo levado a cabo um estudo descritivo e comparativo das „quatro principais variantes dialectais do ponto de vista sociolinguístico“: as variedades linguísticas das ilhas de SV, de SA, de ST e do F. A comparação é feita entre as estruturas de superfície das variantes linguísticas de SV e SA, ST e F, e ST e SV, estabelecendo-se paralelos entre estas e a língua oficial. Este trabalho é o resultado de uma experiência de ensino da LCV, iniciado em 1980 (Veiga 2002:29). Posteriormente, Veiga (2000) concentra-se nas variedades dialectais das ilhas de SV e de ST, que são confrontadas entre si, por um lado, e com a língua portuguesa, por outro. Todas estas variedades possuem a mesma estrutura profunda, o que explica a intercompreensão linguística em CV. As variações registam-se ao nível da estrutura de superfície, pelo que existe apenas uma língua nacional com variantes dialectais e não nove crioulos.

Manuel Veiga é defensor da teoria da *sociogénese* apesar de esta ser apodada de simplista por alguns (Veiga 1996:22).

3.8.13. Maria Helena Ançã

Dedicando-se à investigação no âmbito da didáctica da língua portuguesa como L2, esta autora (Ançã 1999) levou a cabo estudos no domínio das performances linguísticas realizadas por 64 falantes de CV e de Angola, analisando as construções desviantes destes com o objectivo de compreender as dificuldades na língua portuguesa, de forma a fazer propostas do ponto de vista didáctico. Anteriormente, dedicou-se ao estudo do tempo e do aspecto no ensino do português.

3.8.14. Cristina Albino

É C. Albino (1994) a quem se deve o primeiro estudo sincrónico e descritivo do estado linguístico da comunidade caboverdiana que vive no Bairro Alto da Cova da Moura, em Lisboa. A sua tese de mestrado aborda o sistema dos artigos com base nos dados recolhidos a partir de três informantes.

3.8.15. Nicholas Quint

Nicholas Quint dedicou uma grande parte da sua obra, por um lado, à comparação entre a principal variedade linguística de Cabo Verde, ou seja, o badiú, o papiamento e as línguas crioulas da Guiné e Casamansa, e, por outro lado, à influência das línguas do substrato, i.e., mandinga e wolof, estando convicto da existência de um proto-crioulo afro-português, o proto-crioulo hispânico da África Ocidental (PCAO), derivado do proto-crioulo de origem (PCO) e que

poderá ter tido a sua origem nas ilhas caboverdianas, muito provavelmente em ST, acabando por chegar ao outro lado do Oceano Atlântico (Quint 2000b:99ff, 231, Quint 2000a:7ff.). Com base nesta hipótese, N. Quint (2000a:60ff.) propôs ainda a teoria diacrónica das fases de formação do badiú até aos nossos dias: proto-crioulo, badiú antigo, badiú moderno e neo-badiú. Este linguista é também o responsável pela elaboração de vários dicionários de francês/LCV, baseando-se um deles nas variedades linguísticas das ilhas de ST e do M. Os seus trabalhos foram um grande contributo para a fixação lexical da LCV, muito especialmente do badiú.

É de destacar ainda a sua teoria da formação do léxico badiú que explica a presença de mais de 95% de vocabulário de origem portuguesa no badiú moderno não por um modelo de infiltração da LP nas línguas africanas, ou seja, pela periferia ou de fora para dentro, mas sim, por um modelo de ataque do interior, ou de dentro para fora, tendo os próprios escravos contribuído activamente para a lenta penetração do vocabulário português ao tentarem aprender a LP. Isto ter-se-á sucedido na fase do proto-crioulo, à qual se terá seguido uma fase de infiltração que prevalece ainda nos nossos dias (Quint 2000b:39-41).

Outros autores não têm aqui o seu nome mencionado pela dificuldade de acesso às obras dos mesmos. São eles:

- Joaquim Vieira B. da Costa e Custódio Duarte (1886),
- António Paula Brito, autor de „Apontamento para a Gramática do Crioulo que se Fala na Ilha de Santiago de Cabo Verde“, a primeira tentativa de uma descrição gramatical da variante crioula da ilha de Santiago, datada de 1887, tendo sido este autor o pioneiro do uso de um alfabeto etimológico para a LCV;
- Donaldo Macedo, autor de *A Linguistic Approach to the Capeverdean Language* (1979), da Universidade de Massachusetts;
- Izione Silva, autora de *Variation and Change in the Verbal System of Capeverdean Creole* (1985), da George Town University;
- Marlyse Baptista, autora de *The Morpho-Syntax of Nominal and Verbal Categories in Capeverdean Creole* (1997);
- Rosine Santos com o seu trabalho de fonética.

É de notar que os estudos da LCV começaram por incidir nas variedades do Barlavento, mais próximas da LP, tendo sido o badiú, característico do Sul, considerado menos refinado até aos trabalhos de M. Veiga e N. Quint. No entanto, torna-se evidente que os denominados crioulos de base lexical portuguesa começam a ser cada vez mais estudados.

4. Enquadramento Sociolinguístico

O português é, neste arquipélago, a língua do ensino, da administração pública e, parcialmente, de culto religioso. A vida quotidiana decorre na LCV.

Vale a pena destacar que CV é o país lusófono em que o número de pessoas utilizadoras do português como LM e de relações informais é menor. Se em Angola e Moçambique o português cumpre a função de língua de unidade nacional, em CV, o crioulo ou a LCV, por ser partilhada por todos, „retira à língua portuguesa a oportunidade de se expandir“ (Silva [s.d.]:7-8; Crispim 1991:17). Em Angola e Moçambique, a LP assumiu o papel de meio político de unificação, por um lado, para combater o tribalismo ao qual são associadas as línguas africanas, tendo a LP boas possibilidades de vir a ser a LM (Massa [s.d.]:37), e, por outro lado, como forma de evitar conflitos etnolinguísticos que poderiam surgir se uma das línguas africanas assumisse o papel de língua veicular, o que revela uma tendência favorável à conservação do monolinguismo institucional (Crispim 1991:17), enquanto a LP goza actualmente do papel de L2 ou primeira língua estrangeira (LE1). Cabo Verde e São Tomé e Príncipe têm como LM as línguas crioulas, que não têm à sua disposição os meios financeiros, humanos e científicos para se tornarem as línguas oficiais, no caso de CV, ou até mesmo nacionais, no caso de STP (M. Ferreira 1988:25-26), dada a rejeição do prestígio da língua crioula por parte desta população (Pereira 1991:20). Destaca-se a situação linguística da Guiné-Bissau, onde a língua crioula se sobrepõe ao uso das línguas africanas como língua veicular, revezando-se neste papel com a LP (Massa 1994:271ff.; Pereira 1991:20). A LP em CV é também uma L2 ou primeira língua estrangeira (M. Ferreira 1988:55). Porém, a LCV assumiu, já antes da independência, o papel de unidade nacional, tendo o seu estatuto ido para além do de língua franca, ao contrário do que acontece na Guiné-Bissau e em São Tomé e Príncipe. Na Ásia, o papel da LP é ainda de menor importância, pois não usufrui do estatuto oficial, por ser uma língua muito minoritária, por um lado, como é o caso de Macau, e, por outro, por ser contestada politicamente, como acontece em Timor (Massa 1983:335).

De qualquer das formas, há um pormenor comum a todos os PALOP: aquilo que J.M. Massa (1994:268) denomina *lusografia utilitária*, pois a LP é utilizada nos cinco países dos PALOP, sobretudo pela sua utilidade escrita. Outra questão relacionada com o estatuto das diferentes línguas é que os PALOP são considerados estatisticamente lusófonos, mas apenas uma minoria fala e compreende, de facto, a LO. O termo *lusofonia* passou a ser utilizado após a época colonial, ou seja, com a independência destes países, tendo desaparecido o de *dialecto do ultramar* e similares. Trata-se, pois, de uma questão de nomenclatura política, uma forma de

denominar estes países de acordo com o novo estatuto que a LP ali assumiu, procurando distinguir simultaneamente as novas relações políticas que se impuseram na década de 70. A língua passa a ser o meio e o pretexto para o contacto entre estes países pelo estatuto privilegiado que lhe foi incutido entre os PALOP como língua de cultura e civilização. É neste sentido que autores, como M. Ferreira (1988:68), prevêm a expansão da LP nos PALOP.

4.1. A Comunidade Linguística

A comunidade linguística caboverdiana encontra-se espalhada por nove das quinze ilhas que fazem parte do território nacional, divididas em dois grupos em relação aos ventos alísios dominantes do Nordeste: Sal (S), Boavista (BV), São Nicolau (SN), São Vicente (SV), Santo Antão (SA), que constituem as ilhas do Barlavento, e Maio (M), Fogo (F), Santiago (ST) e Brava (B), consideradas as ilhas do Sotavento. Santa Luzia, os ilhéus Branco e Raso, no Barlavento, e os ilhéus Grande, Cima e Luís Carneiro, no Sotavento, são desabitadas. A presença da comunidade também se faz sentir para além das fronteiras nacionais, com os mais de 500.000 caboverdianos que se encontravam no estrangeiro no ano de 2003, espalhados pelos EUA e Portugal, mas também por outros países europeus. A comunidade linguística tinha, de acordo com o censo de 2000, uma população total de 434.625 habitantes, dos quais 223.995 mulheres, residentes nas Ilhas Caboverdianas.

4.1.1. Perspectiva socio-histórica

A formação desta comunidade linguística foi profundamente marcada pelo percurso histórico das ilhas, das quais certos povos negros do Senegal já tinham conhecimento antes de os portugueses as terem descoberto (Lessa 1959:115; Veiga 1998:23). As primeiras referências a este arquipélago remontam ao século XII, data da primeira tentativa árabe de conhecer a outra margem do oceano Atlântico. As referidas ilhas seriam as do S e da BV (Lessa 1959:115-116).

Há dúvidas quanto ao descobridor das ilhas (vd. Barros 1922:4-6), mas foram, sem dúvida, os portugueses os primeiros a colonizá-las, fazendo elas parte das possessões portuguesas no ultramar desde 1445. O processo de colonização portuguesa da costa ocidental de África (Couto 1994:381) parece ter sido levado a cabo de uma forma espontânea, i.e., o governo central não seguiu nenhuma política oficial. Tratava-se apenas de uma região estratégica que, embora não estivesse no centro dos interesses régios, convinha dominar por razões de soberania marítima sobre dois circuitos comerciais interligados: o circuito africano e o euro-africano (entre África e Portugal e Castela) (Santos 1989:529; Ameal 1966:27).

A colonização do arquipélago caboverdiano foi, pois, levada a cabo de uma forma diferente das outras colónias portuguesas, não só devido a factores estruturais (condições geológicas e climáticas), mas também devido a factores conjunturais (condições demográficas, políticas e económicas) (Ferreira 1997:15), uma vez que CV se tornou o centro de comércio de escravos oriundos da costa ocidental de África: Guiné, Senegal e Serra Leoa (Thiele 1991:97).

Também o povoamento não foi feito de forma linear. Dezasseis anos após a chegada das embarcações portuguesas comandadas por Diogo Gomes e António de Nolla, um italiano ao serviço da coroa portuguesa, às primeiras ilhas em 1445, foram levadas para a ilha de Santiago famílias algarvias, seguindo-se em 1466 o envio dos primeiros padres missionários. Foi a autorização concedida aos senhores de ST para praticarem o tráfico negreiro que determinou o tipo de povoamento das ilhas. A partir de 1490 seguiu-se o povoamento da ilha do F. Com a descoberta do caminho marítimo para a Índia, o comércio ganha ali um novo impulso. Os ataques de ingleses no fim do séc. XVI levaram ao povoamento interior da ilha de ST, seguindo-se a emigração para a ilha da B, para onde já se tinham deslocado escravos forros ou libertos. No século XVI cria-se o primeiro bispado de Cabo Verde (Terry 1959:99-101), que exerceu alguma influência no estabelecimento da educação em CV, e durante os séculos XVI e XVII foram povoadas as ilhas de SN, BV, B, M e SA. Já em 1490 tinham sido feitas tentativas de povoamento das ilhas da BV e do M, mas a escassez de colonos europeus exigiu outras medidas, tais como a posterior importação de escravos da Costa Ocidental Africana (Ferreira 1997:16). As ilhas da BV e do M começaram a ser habitadas por alguns pastores, tendo sido a última efectivamente povoada no ano de 1717, medida tomada para fazer frente aos ataques ingleses. É só em 1781 que D. Maria I dá ordens de povoamento das ilhas do Barlavento, após o saque dos franceses à actual Cidade Velha em ST, em 1712, e a inundação de 1763, altura em que os navios deixaram de frequentar o porto da antiga Ribeira Grande (actualmente, Cidade Velha). Uma das primeiras a ser povoada foi a ilha de SN pela fertilidade do solo, condição propícia ao pastoreio. Segundo M. Veiga (1998:25), que se baseia na obra de António Carreira, as ilhas do S e de SV foram povoadas a partir de meados do séc. XIX (cf. Ferreira 1997:16ff.). A ilha do S ficou abandonada durante mais de tr  s séculos até que se dirigiram para lá habitantes da ilha da BV, depois de se ter reconhecido a importância das suas salinas. Em SA já havia por esta altura algumas zonas de cultura, onde se encontravam madeirenses, canarianos e habitantes de outras ilhas. O povoamento da ilha de SV data de 1838, com a inauguração de um depósito de carvão. Os seus primeiros habitantes eram oriundos de outras ilhas do arquipélago: SA, SN e BV. J   antes tinham sido enviadas para lá famílias do F e dos Açores que acabaram por emigrar, devido às condições agrestes da ilha. Foram feitas tentativas de povoamento de Santa Luzia que foram

impedidas pelas condições físicas da ilha e as frequentes estiagens (Barros 1922:32; Bartens 1995:23). Até meados do séc. XVI, altura em que o império português começa a decair sob pressão das outras potências coloniais (França, Holanda, Inglaterra), os escravos vinham de toda a costa da Guiné, i.e., do rio Senegal até à Serra Leoa. Após esta data, a área de origem dos escravos passa a ficar limitada à actual Guiné-Bissau que, até 1886, abrangia a região de Casamansa (Veiga 1998:26).

Na fase inicial, a sociedade compreendia dois grupos: o dos brancos ou senhores, pertencentes a diversos estratos, e o dos escravos (Carreira 1977:39). Os escravos, falantes de várias línguas africanas, não estavam em constante e intensivo contacto com a classe do superstrato, mas procuravam aproximar a língua de contacto da língua da classe dominante, tendo a língua portuguesa, na altura, sido adaptada à estrutura gramatical das línguas maternas dos africanos, i.e., foi enriquecida pelos elementos africanos (Albuquerque 2001:175). António Carreira (1984:57) faz ainda referência à Relação do sargento-mor Francisco de Andrade, datada de Janeiro de 1582, que acusava a existência de 15.708 habitantes, exceptuando os menores; dividia-os em „vizinhos (brancos) e pardos, pretos forros, escravos de condissão e escravos em doutrinação“.

Os escravos eram, pois, divididos em três grupos essenciais: os boçais, os ladinos e os naturais, sendo muitos destes últimos filhos de pais brancos. A diferença entre os dois últimos residia apenas no local de nascimento. Os boçais, que pertenciam às camadas mais recentes de importação em ST, falavam apenas as suas próprias línguas. Os ladinos, com grande permanência em ST, para onde tinham sido levados ainda em criança ou adolescente, submetidos ao baptismo e ensinados a trabalhar e a falar a „língua portuguesa“, ou melhor, o crioulo. A este processo de socialização, que compreendia, entre outras coisas, a aprendizagem rudimentar da língua, chamava-se *ladinização*. Os naturais eram escravos nascidos em ST ou no F. Havia também escravos ladinos sem serem baptizados, o que pressupõe a ambivalência do termo „ladino“ não só no sentido da aprendizagem dos princípios da religião e da aceitação do baptismo, mas, sobretudo, no sentido do desembaraço no trabalho e na língua (Pereira 1986:116; Carreira 1983:294). Todavia, o crioulo não era a única língua a ser falada em ST pela maioria da população. Era igualmente levada a cabo a catequização de escravos na LM destes, recorrendo-se, para tal, a chalonas especializados, também denominados intérpretes ou línguas, i.e., escravos que tinham dado entrada nas ilhas já crescidos e que ainda dominavam, por isso, as suas línguas maternas e, paralelamente, a língua crioula (Pereira 1986:117). Os escravos oriundos do continente africano eram, pois, baptizados em Santiago, onde recebiam uma instrução rudimentar, tornando-se assim escravos ladinos; posteriormente eram exportados para a Europa e

para a América, o que poderia explicar a presença de certos elementos luso-crioulos em muitas línguas crioulas das Caraíbas (Lang 2002: XXI; Quint 2000b:198ff.).

A ladinização dos escravos fazia-se nas ilhas de ST e do F por estas terem sido descobertas e colonizadas em primeiro lugar. Não admira, portanto, que se encontrem aí traços linguísticos mais africanos, sobretudo no vocabulário e no sistema verbal, bem como algumas marcas da antiga língua portuguesa do século XVI. Também os brancos eram agrupados segundo várias categorias, como demonstram as seguintes expressões da época: „brancos da nação“, „brancos da Europa“, „brancos da terra“ (Mota 1951:10).

Apesar de os degradados não terem sido nocivos à sociedade, durante este período nunca cessou a sua entrada nas ilhas, com o objectivo de descongestionar as prisões da metrópole. Num período de cerca de oitenta anos do séc. XIX, as ilhas receberam mais de 2.500 degradados; incluíam-se entre eles alguns autênticos criminosos, a maioria delinquentes primários que na época eram punidos com penas severas de degredo (Carreira 1977:52; Carreira 1987:41ff.), mas também deportados políticos (Veiga 1998:27). Estes tornaram-se *lançados* ou *tangomaos*, portugueses que se dedicavam a actividades ilegais, tendo sido perseguidos pelas autoridades portuguesas para serem „lançados em terra“ africana. O vocábulo *lançado* existe ainda nas variantes dialectais de ST e SN com o significado de ‚ousado‘ ou ‚sem medo‘. Os lançados acabaram por coabitar e cruzar-se com os nativos, originando os *filhos da terra*, ou autóctones (Carreira 1987:53ff.; vd. também Santos 1989:550), deslocando-se com grande liberdade entre as populações africanas (Mota 1951:6). Usavam como meio de comunicação linguístico um „português reestruturado“ (Holm 1989:275). Lançados ou não, os portugueses agregavam a si auxiliares nativos conhecidos por *cristãos*, se se haviam convertido, ou *grumetes*, que não tinham cruzamento com os brancos. Em meados do séc. XX, continuavam a dizer-se cristãos, embora os missionários da época considerassem a sua religião uma mistura da liturgia católica com o animismo africano (Mota 1951:9). Existiam também as *tangomas*, as mulheres africanas dos lançados, representando também elas um elo de ligação com a sociedade africana. Os *lançados* acabaram por se integrar entre os africanos, desempenhando, desta forma, um papel significativo como mediadores culturais entre os africanos e os comerciantes europeus (vd. Perl 1982:8).

A formação étnica da população de CV baseia-se nos portugueses dos séc. XV e XVI e em povos da Guiné e da Serra Leoa, mas também do Senegal, onde se incluem as povos dos berberes e jalofo, entre outros (cf. Carreira 1983:315ff. e Barros 1922:38ff.), tendo havido também influência de estrangeiros, nomeadamente espanhóis, franceses, ingleses e holandeses, bem como de judeus, que ali encontraram refúgio ao escaparem às perseguições do séc. XVI (Barros 1922:38). Da metrópole foram enviados açorianos, alentejanos e madeirenses, tendo

estes últimos contribuído em maior número para a formação do povo caboverdiano, segundo M. Veiga (1998:27). No séc. XVIII, a sociedade dividia-se, assim, em pretos, „pardos“ ou mestiços, e brancos. Tratava-se, pois, de uma divisão étnica (Carreira 1977:42), em que a cor da pele definia a posição de cada um na escala social: o branco (não importava a sua classe, nem a sua eventual qualidade de delinquente, em relação ao preto forro ou escravo) era senhor, dominador; o escravo, o dominado; e, o forro que estava na posição intermédia.

A agitação política em Portugal, provocada pelas lutas liberais a partir de 1820, foi aproveitada em CV com objectivos políticos por certos moradores e alguns degredados. Em 1822 dá-se a revolta dos rendeiros do Morgado da Ribeira dos Engenhos, seguida de outras (Carreira 1977:54; Pereira 1989:576). A resistência cultural foi maior em Santiago, onde a percentagem de escravos, devido à maior extensão de terras aráveis, era muito maior do que nas restantes ilhas (Duarte 1978:45). A abolição da escravatura em 1836 (Carreira 1977:54) – ainda que sob protesto da classe mercantil (Carreira 1978:12), pelo que a sua consumação só se deu em 1878 (Veiga 1998:29) –, reforçada pela proibição de entrada de escravos nas ilhas, resultante do Tratado Luso-Britânico de 3 de Julho de 1842 (Carreira 1977:53), a introdução da imprensa no arquipélago em 1842 e a abertura do Seminário de SN foram elementos de reforço da resistência nacional, dando também um novo impulso à LCV.

Assim, no início do séc. XIX havia uma classe dominante (onde se incluíam os „brancos da terra“ e um ou outro mulato), uma classe intermédia (na sua maioria localizada nas ilhas do Barlavento, das então povoadas: SA, SN e BV, e em minoria, em ST, no F e na B – eram os sesmeiros, os rendeiros, pequenos negociantes, etc.) e a dos escravos cujo número foi progressivamente diminuindo (Carreira 1977:47). Daí, a expressão **gente branco**, em PCV, não se referir a pessoas etnicamente brancas, mas sim àquelas que ocupam bons cargos sociais (Lopes 1947b:8) ou que adquiriram uma posição económica importante, enquanto que **gente preto** equivale „a gente pobre, humilde, condenada a voos rasos, liberta da designação da natureza da pele“ (M. Ferreira 1973:19-20).

Existia também a *classe de base*, constituída por homens nascidos livres, por libertos e pelo saldo de escravos, considerados os últimos até à promulgação da Lei de 1878 que aboliu em definitivo o trabalho servil (Carreira 1977:56) e fez com que a estrutura social começasse a tomar outra forma: os brancos existiam em número reduzido; a classe média avolumou-se à medida que os elementos de base foram conquistando posição económica e elevação social, tendo a difusão da instrução também desempenhado o seu papel (Carreira 1977:56), sobretudo a acção desenvolvida pelo Seminário de São Nicolau a partir de 1866. O emigrante letrado passa a substituir o „branco de terra“ (Carreira 1977:57).

Com a abolição definitiva da escravatura em 1878, as ilhas foram confrontadas com uma situação de decadência económica. Anteriormente, já tinham sido alvo de ataques de piratas, entre os quais se conta Sir Francis Drake, não só devido à situação geográfica da antiga colónia portuguesa, mas também em virtude da sua importância económica.

No século XX, a estrutura social encontra-se organizada da seguinte forma, existindo: uma burguesia numericamente insignificante (talvez 2% da população); uma classe média, um pouco mais numerosa (cerca de 4%); e, o povo ou os trabalhadores rurais (cerca de 90 a 95%) (Carreira 1977:59-60). Bidault (1983:690) refere ainda a nova classe dos „assimilados“, formada no decorrer do séc. XX; esta abrangia os africanos integrados no sistema colonial, que tinham adoptado um modo de vida europeu. Mas a maior parte da população era composta por negros que nem eram escolarizados nem sabiam falar português (Bidault 1983:690). O poder de compra da maior parte da população era bastante baixo, apesar de ter melhorado nos anos 60 com o êxodo para a Europa. Nas áreas rurais, em todas as ilhas, a habitação era e continua a ser extremamente modesta e pouco confortável, reflectindo, em geral, uma pobreza extensa. A vida rural é muito dura em todos os aspectos, dada a falta de um mínimo de assistência médica e instalações sanitárias, a falta de água e de géneros essenciais. As possibilidades de emprego, inclusivamente para os mais preparados, são poucas. Daí, as deslocações de mão de obra para o Mindelo, a cidade de Praia ou a ilha do Sal (Carreira 1977:61).

Referindo-se à ilha do Fogo, Sousa (1947:42) diz existirem quatro classes naquela ilha: a dos brancos; a dos mulatos, filhos de pai branco e mãe mulata ou negra, que por uma questão de distinção são denominados mestiços; a dos mulatos propriamente ditos, filhos de pai e mãe mulatos; e a do povo. Os mestiços não constituem uma classe própria, independente, como a dos mulatos, que foram bem sucedidos, tornando-se grandes comerciantes e agricultores da terra, enquanto que os mestiços evocavam constantemente a sua paternidade (Sousa 1947:42). A „gente branca“ englobava os falhados e os raríssimos não falhados, dividindo-se em duas facções que sempre tinham disputado a hegemonia administrativa da ilha (Sousa 1947:43). É no interior da ilha que predomina o povo, a classe que geralmente emigra para a América onde os caboverdianos são denominados „portuguese’s brown“ (Margarido 1993:13).

Tendo como base uma ideologia de índole colonialista que incutia nos povos colonizados a ideia de que estes faziam parte de uma nação una, sem discriminações, a mesma política tentou afastar o povo caboverdiano das convulsões e dos movimentos independentistas que assolaram a África portuguesa entre 1961 e 1974. Contudo, os caboverdianos residentes na Guiné organizaram-se e, sob a liderança de Amílcar Cabral, foi criado o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), que reclamava a independência conjunta dos

dois povos (Ferreira 1997:17). A guerra colonial não teve como palco o território de CV, tendo-se desenrolado na Guiné-Bissau, onde era denominado de *zona libertada* o território conquistado e controlado por este grupo militar; o resto do país encontrava-se sob o controle da administração portuguesa (Veiga 1998:145).

Este movimento culmina com a independência do país no dia 5 de Julho de 1975. Em 1980, os projectos de unificação com a Guiné-Bissau são postos de lado (Ferreira 1997:18) com o golpe de estado ocorrido em Bissau no dia 14 de Novembro (Murteira 1988:175), resultando em 1981 na alteração da designação do partido para Partido Africano da Independência de CV (PAICV). Em 1990, CV torna-se um Estado pluripartidário, ou seja, é introduzido um sistema ocidental de multipartidarismo democrático (Lang 2002:XXI), e a 13 de Janeiro de 1991 realizam-se eleições legislativas, as primeiras na África Lusófona, saindo vencedor o Movimento para a Democracia (MPD). A economia precária do país procurou subsistir através do estabelecimento de relações de ajuda e cooperação económica internacional com países como Portugal, os EUA, a Holanda e os Países Escandinavos, a par da criação de medidas de combate ao subdesenvolvimento, nomeadamente a criação de uma base produtiva sólida, fortalecida pelo sector privado (Ferreira 1997:18).

O solo árido e de poucos recursos naturais condicionou desde cedo o povoamento das ilhas, cuja população foi alvo de secas e cataclismos, provocando milhares de vítimas. Com a independência registou-se, por um lado, o aumento do movimento emigratório e, por outro, o aumento da importância da língua crioula como língua do Partido Independente da Guiné-Bissau e de Cabo Verde, usada por Amílcar Cabral nos seus discursos. No dia 14 de Abril de 1978 o governo caboverdiano declara o Kabuverdianu a língua nacional do país, mas a língua oficial continua a ser até hoje o português (Thiele 1991:34; Campos 2000:23).

Com a independência, o movimento nacional ganhou novas forças, tendo passado a problemática do uso do crioulo a ser uma das prioridades. Foi neste contexto que se realizou, no Mindelo, com o apoio da UNESCO, em 1979, um colóquio sobre esta problemática, na qual se baseia uma parte da obra de M. Veiga (vd. Veiga 1982, 2002), que vê a pertinência linguística e a economia estrutural como duas vantagens essenciais do alfabeto fonético-fonológico sugerido no referido colóquio (Veiga 1982:13-14). Por conseguinte, foram tomadas decisões importantes no sentido de criar uma língua nacional e de promover o uso da língua crioula. Como língua nacional foi sugerida a variedade crioula da ilha de Santiago, o badiú, uma vez que: 1) é falada por mais de metade da população; 2) Praia, a capital nacional, está situada nesta ilha e é o ponto central da vida económica, cultural e política; 3) é nesta língua que apareceu a maior parte da literatura crioula caboverdiana. Assim, foi sugerido que o grafema <N> passasse a representar o

pronome pessoal da primeira pessoa do singular; o <m> será a sua forma de complemento. As consoantes africadas [tʃ] e [dʒ] passam a ser grafadas com <c> e <j>. As palatais seriam uniformizadas na escrita com o sinal diacrítico de palatalização, o qual costuma representar-se voltado para baixo, mas pela dificuldade de o utilizar na imprensa, passou a ter a configuração de um acento circunflexo (Duarte 1998:195). Esta proposta passou a ser utilizada nas estruturas do Programa de Ensino Bilingue em Boston e no ensino da LCV na então Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário, hoje Instituto Superior de Educação. No entanto, e apesar da funcionalidade, sistematicidade e economia deste alfabeto, a sua representação afastava-se muito da prática de escrita utilizada. Posteriormente, a propósito do Fórum Internacional sobre Alfabetização Bilingue, realizado na cidade de Praia em 1989, Manuel Veiga apresentou o ALUPEC (Alfabeto Unificado para a Escrita do Caboverdiano), publicado pela primeira vez na revista internacional *África* (Veiga 1980), mas acessível apenas a um número reduzido de intelectuais, que apresenta algumas diferenças em relação à proposta do Mindelo, situando-se entre a prática tradicional da escrita da LCV e do alfabeto fonético-fonológico do Mindelo: >ch, >j, 1>lh, >dj, >tch, >nh, y>i, utilização do til em determinados ditongos nasais, algumas regras de acentuação, adopção da grafia portuguesa para nomes geográficos de CV, certas regras de utilização do hífen, e ainda algumas regras de acentuação gráfica (Duarte 1998:202-203, Veiga 2002:43ff., Veiga 1982). Manuel Veiga (1980) recorreu a um alfabeto funcional, em que cada letra corresponde a um som, com excepção dos dígrafos „lh“, „dj“, „tx“ e „nh“, o que pressupõe que as palatais e as africadas retomem a forma etimológica. Com a Segunda República, que teve início em 1991, foi criado o Grupo para a Padronização do Alfabeto, através do despacho ministerial de 6 de Setembro de 1993. Em 1994, o Grupo de Padronização, incumbido de apresentar uma proposta de alfabeto unificado para a escrita da LCV, acabou por recomendar esta mesma grafia (Veiga 1998:41, 2002:48). Assim, o alfabeto passou a ser composto por 23 letras e 4 dígrafos, a saber, a b d dj e f g h i j k l lh m n nh ñ o p r s t tx u v x z. Em 1998, o governo aprovou o ALUPEC, a título experimental, por um período de cinco anos, através do decreto-lei nº67/98, BO nº48, 5º Suplemento. Estas medidas vão ao encontro do Plano Decenal para o Estudo da Tradição Oral e a Promoção das Línguas Africanas, adoptado em 1972 pela UNESCO. Este previa: „1) a criação de um sistema de transcrição (uniformização, normas, normalização da ortografia, etc); 2) criação e edição de material pedagógico; 3) elaboração, publicação e difusão de obras representativas das culturas africanas; 4) produção de colecções de livros; 5) desenvolvimento das emissões radiofónicas e televisivas“ (Duarte 1978:39-40).

É preciso notar que a grafia de base etimológica remonta, no entanto, a 1887, introduzida por A. de Paula Brito na sua obra. Encontrando-se num período de experimentação, o ALUPEC encontra resistência nalguns sectores de uma elite letrada, que discorda do afastamento da escrita etimológica. Entretanto, foram feitos progressos ao nível da segmentação das palavras e dos sinais diacríticos.

Este movimento foi muito controverso entre os falantes das outras variedades linguísticas existentes no arquipélago, sobretudo em SV. Foi neste contexto que Cabo Verde apoiou, juntamente com a Guiné-Bissau, o uso da LP como meio de comunicação nas cimeiras dos países de língua oficial portuguesa realizadas em 1982 e 1986. Não obstante, a aceitação da língua portuguesa como língua de trabalho e, provavelmente, como língua da UNO vai aumentar a sua importância entre estes países (Campo 2000:24, Thiele 1991:21-32ff., Perl 1989:58-62).

Uma organização importante para a promoção da língua crioula caboverdiana é o *Instituto do Crioulo Caboverdeano*, fundado em 1995. Esta instituição dá cursos de *Kabuverdianu* aos interessados e organiza também diversos eventos culturais e *workshops* com o objectivo de divulgar a todos os interessados o ALUPEC (Veiga 2000:42), o novo sistema ortográfico, criado em 1994 e aprovado pelo governo quatro anos mais tarde.

Ainda em sequência deste movimento, realizou-se em Novembro de 1989 o primeiro encontro dos Chefes de Estado e de Governo dos sete países de expressão portuguesa, com a criação do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP); em Julho de 1992 foi criado o Instituto Camões, pelo decreto-lei 135/92, sucedendo-se ao IILP que foi extinto na mesma data; em Março de 1993 foi avançada uma proposta político-diplomática do Governo Brasileiro (Itamar Franco/Aparecido Oliveira) para a criação da CPLP; em 1996 realizou-se a 1ª Cimeira de Chefes de Estado e de Governo, assinalando a fundação da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP); em Maio de 1998, durante a Cimeira da CPLP, CV avançou com a ideia do estatuto de cidadão lusófono com vista à abolição de vistos de entrada no país e a uma longínqua união aduaneira entre os sete (Angola, Brasil, CV, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe). Esta proposta falhou pela falta de estabilidade política nalguns desses países (Geada 1998b:64).

4.1.2. Situação actual

A estrutura da sociedade actual foi marcada pelo crescimento de uma classe dirigente, o aparecimento de uma elite cultural, e a formação e expansão de uma nova classe média (Ferreira 1997:21).

O fraco desenvolvimento das suas estruturas produtivas, o número reduzido da população activa e a tradição secular da emigração mantêm-se, reflectindo-se no desenvolvimento da sociedade. O Produto Interno Bruto consegue contribuir somente com cerca de 60% para as despesas nacionais, sendo o restante valor assegurado pela ajuda internacional e pelas remessas dos emigrantes (Ferreira 1997:23), cujo número supera o número de habitantes de CV.

A LCV é usada nos mais variados domínios. De acordo com Petra Thiele (1991:29), há uma longa tradição do uso do crioulo nos acontecimentos religiosos durante a época colonial, dado que era do interesse dos cônegos que a população os compreendesse. Actualmente, a LCV tem presença marcada nos meios de comunicação social e na literatura, embora os primeiros textos em crioulo só surgissem no séc. XIX, o que dificulta o estudo diacrónico desta língua. Entre os principais representantes da literatura popular caboverdiana contam-se Sousa, Tavares, Cardoso, Frusoni, Lopes da Silva e Miranda, entre outros (Thiele 1991:29). A variedade linguística mais usada é a do falar das ilhas do Sotavento, ainda que não haja consenso quanto à ortografia.

De acordo com o desenvolvimento das tendências político-linguísticas, a situação linguística da República de Cabo Verde caracteriza-se por um bilinguismo combinado da língua crioula e do português, ainda que esta última apareça associada a valores de prestígio social (Duarte 1998). Desta bifurcação linguística surge uma dicotomia literária, cultural e ideológica entre a „pátria regional“ e a „pátria lusitana“ (Veiga 1998:19-20). Esta dicotomia tem as suas raízes na política praticada durante a época colonial, uma vez que as escolas, os meios de comunicação social e outros aparelhos do Estado eram usados para impor a ideologia deste ao povo africano.

Uma das consequências da independência de Cabo Verde de Portugal foi o já referido aumento da emigração, especialmente para Portugal, a Holanda, a França, o Senegal e os EUA. Verifica-se que os habitantes das ilhas do F, ST e B emigram mais para os EUA, os das ilhas de SN, SV e ST para a Holanda, de ST e SA para França, de SV, SN, BV e M para a Itália, de ST, S, SN e SV para Portugal (Lesourd 1994:126). Neste último país, regista-se uma preferência dos caboverdianos pela língua inglesa. Por outras palavras, a emigração representa o maior perigo para a sobrevivência desta língua crioula. Outra consequência da emigração é o facto de a maioria dos emigrantes ser do sexo masculino, o que significa que as mulheres passaram a desempenhar um papel fundamental na sociedade caboverdiana. Segundo os dados fornecidos pelo Instituto das Comunidades, em Praia, a emigração, forçada ou espontânea, contava com 517.780 caboverdianos espalhados pelo mundo no ano de 2003, ou seja, mais do dobro da população residente nas ilhas, havendo uma presença predominante dos habitantes do F e da B

nos EUA com 264.900 caboverdianos, e dos habitantes de ST e SA noutros países africanos de língua oficial portuguesa, perfazendo um total de 93.200 emigrados caboverdianos para estes países. Do total de 151.180 emigrados para a Europa, a maior parte é oriunda das ilhas de ST, SA, SV e SN. As ilhas que parecem estar menos sujeitas à emigração são as do S, BV e, sobretudo do M. Note-se, no entanto, que estas são as únicas ilhas formadas só por areais e alguns oásis, sendo, por isso, mais propícias ao turismo e, por conseguinte, a outro tipo de mão de obra; as duas primeiras ilhas são ilhas de acolhimento de imigrados oriundos, sobretudo, da Itália. A ilha do M despertou recentemente a atenção dos investidores de turismo. Segundo ainda a mesma fonte, em 2003 havia 2.000 caboverdianos na Suíça, espalhados equiparadamente pelas cidades de Lausanne e Genebra.

No entanto, jornais e revistas mensais publicados em português, como „Voz di Povo“, „Unidade e Luta“, „Mujer“, „Ponto e Virgula“, „Emigrason“ ou ainda a revista cultural *Raízes* esforçaram-se por arranjar lugar para a LCV nesta área dos meios de comunicação social (Thiele 1991:33).

Já na 2ª República, o governo manifesta o seu interesse em fixar metas e determinar etapas para a oficialização do crioulo, no BO nº 12, decreto-lei 8/96, de 31 de Abril. Mais tarde, no BO nº 48, decreto-lei 67/98, de 31 de Dezembro, foi aprovado a título experimental um alfabeto unificado para a escrita da LCV (Veiga 2001:146):

Sendo o crioulo a língua do quotidiano em Cabo Verde e elemento essencial da identidade nacional, o desenvolvimento harmonioso do País passa necessariamente pelo desenvolvimento e valorização da língua materna. Porém, esse desenvolvimento e valorização não serão possíveis sem a estandardização da escrita do Crioulo ou seja da Língua Cabo-verdiana. Ora, a estandardização do alfabeto constitui o primeiro passo para a estandardização da escrita. Assim, no uso da faculdade conferida pela alínea a) do nº2 do artigo 216 da Constituição da República, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1º: É aprovado, a título experimental, o Alfabeto Unificado para a escrita da Língua Cabo-verdiana (o Crioulo), adiante designado ALUPEC, cujas Bases são publicadas em anexo ao presente diploma.

Na revisão constitucional de 1999, o parlamento caboverdiano reconhece a capacidade da LCV como LO, propondo-se o Estado tomar as medidas necessárias com vista à oficialização da LCV, em paridade com a LP (Veiga 2002:49).

4.2. O Sistema Educativo

4.2.1. Retrospectiva histórica

Se, como vimos, o povoamento das ilhas foi feito de forma espontânea, a preocupação do Estado português com a educação em CV até meados do séc. XIX foi insignificante e muito deveu às congregações religiosas.

a) Época colonial

No período do colonialismo, que vai desde o descobrimento das primeiras ilhas até à data da sua independência, as medidas tomadas pelos monarcas portugueses deveram-se, sobretudo, à pressão exercida pela Igreja, que agia com o intuito de expandir a fé cristã, sendo a instrução propriamente dita uma preocupação secundária.

A maior parte dessas medidas não passaram de iniciativas isoladas às quais não se deu continuidade ou cuja importância não foi devidamente reconhecida. Assim sendo, só um século depois do seu descobrimento, em 1555, D. João III criou as cadeiras de Moral e Gramática Latina para educar o povo caboverdiano, considerado inculto e incivilizado. Por outro lado, já havia projectos por parte de alguns padres para a construção de um seminário (Silva 1929:172). Em 1624 o rei deu ordem para que se construísse um colégio que servisse à Igreja de CV e de Cacheu. Em 1647 foram mandados para CV seis jesuítas. Em 1677 o bispo pediu que, de cada uma das ilhas de SA, SN, BV e M, lhe fossem enviados dois rapazes a quem ele ensinaria Gramática, educando-os para coadjutores; em 1721, criaram-se lugares de mestre de Latim e de Moral para ensinarem crianças. Só em 1740 foi nomeado para o Convento dos Capuchos, na Ribeira Grande em ST, um mestre de Gramática (Silva 1929:175), mas sem haver escolas do ensino primário propriamente organizadas (Gracias 1922:75).

Estavam previstas outras medidas que não chegaram a ser levadas a cabo. Em 1778, por exemplo, o Conselho Ultramarino mandou que se abrissem nas ilhas escolas públicas que seriam geridas por professores enviados do Reino. Em 1794, o bispo pediu que embarcassem gratuitamente rapazes à sua escolha para serem instruídos na metrópole, com o objectivo de adquirirem conhecimentos das artes e ciências. Também a pedido do bispo, em 1803 foram oficializadas em SN uma cadeira de Teologia Moral e outra de Gramática Latina que já ali funcionavam (Carreira 1987:135). Em 1811 foi decretado o imposto „subsídio literário“, cobrado na venda de sal da BV, destinando-se o seu produto à criação de uma biblioteca, o que acabou por não se realizar (Silva 1929:175). Em 1816 foi criada na cidade de Praia uma cadeira de primeiras letras, que por pouco tempo funcionou (Silva 1929:176).

A primeira escola primária por conta do governo foi construída em Praia, em 1817 (Grilo 1986:110; Gracias 1922:75; Lima 1847:79; Veiga 1998:110), mas como morreu o professor e não havia quem o substituísse, foi fechada, para logo ser reaberta em 1821 (Lima 1847:79); com o Decreto de José Falcão de Agosto de 1845, esta passou a escola principal: estavam lançados os primeiros alicerces para a criação da escola pública no ultramar (Afonso 2002:119). É nesta altura que se esboçam os currículos bem como a inspecção escolar (Afonso 2002:120).

Em 1823, o bispo reafirmou o seu desejo de abrir ali um seminário, tendo, para isso, pedido em vão que lhe fosse entregue o antigo Convento dos Franciscanos. Em 1824 o bispo Frei Jerónimo propôs que se lhe permitisse criar à sua custa um seminário na Ribeira Grande, tendo a sua construção começado no ano seguinte. No entanto, ao ter sido eleito deputado, retirou-se e o seminário não chegou a abrir.

A instrução era, pois, bastante restrita não só quanto às matérias que compreendia (Gramática Latina e Moral), mas também em relação ao número de pessoas por ela abrangidas; os esforços dos eclesiásticos eram feitos com o único propósito da preparação de clérigos.

Com o Constitucionalismo, a instrução pública começa a interessar aos poderes públicos (Silva 1929:176). É neste sentido que, em 1839, a Junta da Fazenda entendeu dever diminuir as despesas e propôs a extinção das cadeiras criadas em SN, pela falta de interessados na sua frequência. A portaria régia de 14 de Agosto de 1840 ordenava que o governador mandasse vinte rapazes das ilhas e da Guiné para se instruírem por conta da Fazenda (Silva 1929:177). No entanto, esta disposição foi revogada pela portaria régia de 28 de Julho de 1841.

Em 1844, o Governador Geral levou avante um projecto de reforma da instrução. Também o bispo apresentou um relatório sobre a instrução em Fevereiro de 1845, defendendo a criação de escolas em todas as ilhas e de um seminário-liceu. O decreto de 14 de Agosto de 1845 organizou a instrução primária nas províncias ultramarinas e criou o Conselho Inspector da Instrução Pública. Passou a haver escolas primárias e estava também prevista a existência de, pelo menos, uma Escola Principal de Instrução Primária em cada província destinada a preparar professores (Silva 1929:178). Por volta de 1847, havia 12 Escolas do Ensino Primário: duas em ST, duas no F, duas em SA, duas em SN, duas na BV, uma na B e outra no M, não havendo nenhuma na Guiné (Lima 1847:79). Lima (1847:80) defendia que as escolas primárias criadas deviam ser escolas paroquiais, i.e., deviam estar intimamente ligadas à educação religiosa, insistindo no ensino da LP para que o uso desta se sobrepusesse definitivamente ao da língua crioula (Lima 1847:81). Nesta altura, havia apenas duas escolas para raparigas (Lima 1847:83).

Pelo decreto de 23 de Novembro de 1847, instalou-se a Escola Principal de CV na ilha da Brava (Silva 1929:179), a primeira escola secundária do arquipélago, transferida em 1858 para a

ilha de ST (Veiga 1998:110). Em Fevereiro de 1857, o Governador Geral Arrobas enviou o seu relatório respeitante ao ano anterior, falando pela primeira vez na possibilidade de serem criados estabelecimentos de instrução profissional, pelo que propôs a abertura de escolas de coronheiro, espingardeiro, serralheiro e ferreiro (Silva 1929:180). Também foi ele o responsável pelo aumento do número de escolas primárias, estabelecendo-as em todas as ilhas para rapazes e criando outras para as raparigas na cidade de Praia, SA e BV.

O problema do ensino começa a interessar à opinião pública, a instrução profissional ganha terreno, e surge também a iniciativa privada, em 1857, com o cidadão britânico Thomas Miller, cujo nome ficou para sempre ligado a SV. Miller ofereceu-se para receber nas oficinas anexas ao seu depósito de carvão vinte rapazes como aprendizes de ferreiro e serralheiro (Silva 1929:181).

O Governador ainda fez, no âmbito do estabelecimento do ensino profissional, outras propostas que não foram aprovadas, tendo este caído no esquecimento e sido ressuscitado apenas 50 anos mais tarde. Em 1860, criou-se na Praia um liceu através da reunião das cadeiras já existentes (Instrução Primária, Latim, Filosofia e Moral, Teologia) com as seguintes: Francês, Inglês, Desenho, Matemática e Náutica. Esta instituição pouco durou devido à falta de condições da cidade de Praia (Silva 1929:182). Em 1860, foi criado nesta mesma cidade um liceu que, todavia, por não ter correspondido aos intuítos do seu estabelecimento, foi pouco depois extinto, criando-se mais tarde, pelo decreto de 3 de Setembro de 1866, um seminário-liceu, que formava sacerdotes e cujo funcionamento continuou em SN, dirigido por professores padres (Gracias 1922:76; Sousa 1957:24). Este foi o primeiro estabelecimento de ensino secundário, de carácter religioso e laico, que passou a Seminário-Liceu em 1892, pelo decreto de 3 de Setembro, mantendo-se durante 51 anos como o único estabelecimento de ensino secundário desta colónia, ainda que de sucesso limitado, visto que, entre 1884 e 1889, nenhum aluno completou o curso (Afonso 2002:120). O ensino secular revelou-se, assim, ineficaz, não conseguindo fazer frente às críticas que proclamavam a sua inutilidade ou, pelo menos, a do seminário. Estas iam, sobretudo, no sentido da sua organização precária, que assentava na co-educação de religiosos e seculares.

Em 1889, havia no arquipélago 56 escolas primárias frequentadas por cerca de 3 milhares de alunos e em 1898 existiam 73 escolas com mais de 4.000 alunos. O seminário eclesiástico era, em 1898, frequentado por 52 aspirantes ao sacerdócio e 72 estudantes liceais (Afonso 2002:120). Em 1906/7, CV tinha 114.127 habitantes, dos quais 40 professores e 10 professoras eram activos no ensino primário; havia ainda uma escola prática de aprendizagem, a par do Seminário-Liceu (Coelho 1973:190).

No final da época da monarquia portuguesa, tomaram-se ainda outras duas medidas que, todavia, acabaram por ter um impacto reduzido, porque as escolas estavam insuficientemente

equipadas: o decreto de 21 de Setembro de 1904, que autorizou a criação de uma escola para o ensino do Francês, Inglês, Contabilidade, Escrituração, e noções de Agricultura e Indústrias; e, o decreto de 18 de Janeiro de 1906, que estruturou a organização do ensino profissional (Silva 1929:184). Como consequência da reestruturação do ensino profissional, o Seminário-Liceu foi extinto em 1917 e substituído pelo Liceu Nacional de CV pela lei nº701 de 13 de Junho de 1917 (Liceu Gil Eanes, no Mindelo), que funcionou até 1931 e onde se estudariam o Curso Geral e o Curso Profissional à semelhança do que acontecia nos liceus metropolitanos (Sousa 1957:25). Na sequência desta reestruturação, reorganizou-se ainda o ensino primário, tendo para isso sido criado o „curso normal“; criaram-se ainda duas Escolas Primárias Superiores, uma na Praia e outra em SN, que foram extintas, respectivamente, em 1911 e 1919, por motivos de ordem financeira (Silva 1929:185; Gracias 1922:26); foram ainda angariadas receitas destinadas a um „fundo especial de instrução pública“; constituiu-se o Conselho de Instrução Pública e regulamentou-se pormenorizadamente cada um dos ramos de ensino (Silva 1929:185). Esta reestruturação foi levada a cabo pelo Governador Fontoura, que unificou ainda o professorado, acabando com os mestres municipais e formando um único quadro de professores oficiais.

O decreto de 8 de Março de 1918 instituiu o ensino na LP ou na(s) língua(s) nativa(s). Mais tarde, o ensino da LP e da História de Portugal passou a ser obrigatório, sendo proibido o recurso a outra língua europeia que não a lusitana (Barreto 1968:5). A proibição do uso das línguas africanas desde 1921 (Carreira 1984:73; Thiele 1991:25) fez aumentar o movimento nacional, que viria a culminar com a independência de Portugal no dia 5 de Julho de 1975, tendo a LP saído vencedora mas não incólume, segundo Baltasar Lopes da Silva, pois sofreu uma metamorfose. No entanto, o Estatuto Missionário de 1941 concedia o recurso às línguas africanas para efeitos de catequese (Barreto 1968:7). Barreto apelava ao ensino das línguas nativas, sobretudo durante a alfabetização, como uma forma de „robustecimento cultural“, tendo em conta que a alfabetização directa em português implicava um corte brusco e uma total interrupção dos hábitos e tradições linguísticos (1968:16,8).

O ensino primário foi dividido em 3 graus, sendo o primeiro elementar, de carácter obrigatório, e os outros dois, complementar e superior, facultativos (Silva 1929:186).

No início da década de vinte, havia 159 escolas, das quais 56 eram para raparigas e 11 eram mistas, tendo também diminuído a taxa de analfabetismo de 88% em 1900 para 83% em 1920 (Gracias 1922:75-6). No final dessa mesma década, CV possuía apenas o ensino primário (elementar e complementar) e o secundário, sendo este último ministrado no Liceu Infante D. Henrique e no Instituto Caboverdeano de Instrução. Este Liceu tinha a sua sede em SV, visto esta ilha ser, na altura, o centro mais populoso do arquipélago.

Seguiu-se a reforma de 1926, que pôs termo à distinção entre liceus nacionais e centrais, e incluíram-se os cursos complementares no Liceu Infante D. Henrique. Já nesta altura, Silva (1929:190-193) alerta para o facto de não ser dada a merecida atenção ao ensino industrial, que era o que mais convinha a CV. No entanto, um factor contrariava a preparação de operários: a facilidade com que todos encontravam colocação nas companhias carvoeiras em SV, independentemente da sua profissão.

Em 1930 havia 150 escolas primárias distribuídas pelas ilhas e um liceu em SV. Segundo a AGC (1930:15), apenas menos de 26% da população era iletrada, o que nos parece duvidoso, tendo em conta os referidos 83% de analfabetos existentes dez anos antes.

Segue-se a criação da Direcção Geral do Ensino, no Ministério das Colónias, pelo Decreto-Lei 33541 de 21/2/1944, que passa a ter como função orientar superiormente os serviços de instrução nas colónias, em íntima relação com o Ministério da Educação Nacional. O ensino dos „indígenas“ é-lhes inteiramente confiado pelo Estatuto Missionário do Decreto-lei nº31207, de 5/4/1941. Com o fim da II GM, a instrução deixa de estar virada para a formação das minorias qualificadas para ter em atenção o ensino das grandes massas. O número de 18.150 alunos inscritos no ensino primário (oficial e particular) em 1964 quase triplica relativamente ao de 6.167 em 1953. O pessoal docente passou de 149 professores em 1953 para 378 em 1964, ou seja, cresceu a uma taxa anual de 8,8%. O mesmo não se pode dizer do número de salas, que cresceu a uma taxa inferior a 1%. A taxa média de aproveitamento, que em 1953 era de 62%, tinha em 1964 o valor de 61%. Quer isto dizer que o aumento do número de professores e de salas foi insuficiente para dar resposta às necessidades decorrentes do aumento do número de alunos. No entanto, em 1958, com um total de 148.331 habitantes, a percentagem de analfabetos continuava a rondar os 80% (Afonso 2002:122).

O ensino técnico e profissional era ministrado numa escola industrial e comercial, funcionando no Mindelo desde 1957. Em 1960, foi inaugurado, na Praia, o Liceu Adriano Moreira, posteriormente Liceu Domingos Ramos, com uma capacidade prevista para 600 alunos, passando a haver dois liceus (Amaral 1981:83). Neste mesmo ano, existiam nas ilhas 234 estabelecimentos de ensino. O ensino primário era o único com alguma expressão, representando 85% dos efectivos escolares e ocupando mais de 86% do corpo docente. Devido à pressão dos movimentos de libertação, foram tomadas medidas com o intuito de alargar a educação nas colónias, limitada em grande parte ao ensino primário, de forma a incutir os valores e a identidade portugueses. Desta forma, pelo Decreto 45908, de Setembro de 1964, o ensino primário foi tornado obrigatório para todas as crianças entre os 6 e os 12 anos. A obrigatoriedade de frequência das 5ª e 6ª classes foi imposta em 1972/3. Isto já foi o reflexo de uma mudança que

tinha sido implementada em Portugal continental em 1966, estendendo-se às colónias apenas em 1972/3, com a justificação da inexistência de estruturas que permitissem a sua aplicação. Ainda em 1968, foi publicado o novo regulamento do ensino primário elementar de CV, assim como o regulamento da Federação das Caixas e Cantinas Escolares do ensino primário. No final dos anos 60, existia uma escola de formação de professores do ensino primário (ensino normal) e em 1972/3 existiam duas com 329 alunos e 33 professores.

O ensino pré-primário, de carácter obrigatório desde 1968, provocou um aumento dos efectivos do ensino primário não qualificados, em 1969/70, de 42,3%, o que teve consequências nefastas para a qualidade do ensino. Eram recrutadas pessoas com a 4ª classe, às quais eram transmitidos os conhecimentos básicos da prática docente e de pedagogia num curso de dois meses. Existe, no ano de 1968, um seminário em Praia, duas escolas de enfermagem em Praia e no Mindelo, uma escola de aprendizagem agrícola (S. Jorge dos Orgãos – ST), uma escola de artes e ofícios em Praia e institutos de cursos especiais (Amaral 1981:83).

O aumento da população escolar continuou a fazer-se sentir e, numa única década (62/63 a 72/3), o número de alunos aumentou cerca de seis vezes, passando a taxa de escolarização de 6,2% para 26,8%. Só entre 1962/3 e 1969/70, o número de alunos no ensino primário passou de 10.839 para 40.685. Esse aumento foi sobretudo quantitativo e fez-se sentir praticamente apenas no ensino primário. No início dos anos 70, o sistema de ensino apresentava uma escolaridade máxima de 10 anos, com um ano de pré-primária (aos 6 anos de idade): o ensino primário com 4 anos, sendo a matrícula feita com um mínimo de 7 anos de idade; o ensino preparatório de 2 anos, representando o elo de ligação entre o básico e o secundário; e, o ensino secundário com dois ramos, o liceal (de 5 anos) e o técnico (de 3 anos). Dada a superlotação dos estabelecimentos, foi adoptado o regime de desdobramento em dois turnos, reduzindo-se, por conseguinte, significativamente o número de horas lectivas no ensino primário (cerca de duas horas e meia por dia para as duas primeiras classes). É de salientar que o ensino ministrado não tinha qualquer relação com a realidade caboverdiana, o que muito contribuiu para que os alunos, que terminavam o ensino básico (EB) e não continuavam no sistema de ensino, abandonassem a escola sem qualquer preparação para a vida activa (Afonso 2002:124).

Nas vésperas da independência (1972/3), frequentavam o ensino primário em CV 68.900 alunos, com uma taxa de aproveitamento de 57,8%. Dos 489 estabelecimentos existentes 375 eram oficiais, 53 de missionários e 61 de particulares. Em 1973/4, os efectivos escolares continuavam a apresentar uma estrutura desequilibrada, encontrando-se 91% no ensino primário, 5,8% no ciclo preparatório, 2,7% no ensino liceal e apenas 0,5% no ensino técnico-profissional

(Afonso 2002:124). Também houve um esforço no sentido de enviar alunos naturais do Ultramar para estabelecimentos de ensino superior na metrópole (Afonso 2002:125).

b) Educação após a independência

Em 1975, 60% dos adultos eram analfabetos (Afonso 2002:126). Numa primeira fase após a independência, de 1975 a 1980, nota-se a ausência do ensino pré-escolar, que foi suspenso temporariamente devido à falta de pessoal qualificado e às carências de infra-estruturas. Apesar disso, foram feitos esforços para a formação de uma rede de jardins de infância que, em 1981, contava com 12 jardins e 1.225 crianças. Destinada a crianças entre os 4 e os 6 anos de idade, em meados dos anos 80, esta rede funcionava apenas em 6 dos 14 concelhos (F, Praia, S, SN, SV, Tarrafal) com cerca de 2.000 crianças. Visto estar implantada nas áreas urbanas, as consequências em termos de desigualdade de tratamento das crianças eram óbvias.

O ensino básico incluía o ensino básico elementar (EBE) (as 4 primeiras classes) e o ensino básico complementar (EBC) (de 2 anos). O ensino secundário (ES) continua estruturado em duas vias, a liceal (ESL) com o curso geral de três anos e o curso complementar de dois, e a via técnica (EST), ministrada apenas na Escola Comercial e Industrial do Mindelo, com vários cursos (Electricidade, Mecânica, Construção Civil, Administração e Comércio, e Formação Feminina), com a duração de 3 anos (Afonso 2002:127; Amaral 1981:89; Grilo 1986:19ff.).

Fora do sistema escolar havia alguma formação profissional: 1) o Centro de Formação e Aperfeiçoamento Administrativo (CENFA), criado em 1978, que faz formação nas áreas da Administração Geral, Económica e Financeira e Administração Laboral; no sector da saúde e assuntos sociais, para além do curso de Enfermagem, há cursos de Animadores Sociais; 2) o IFAD (Instituto de Formação e Aperfeiçoamento Profissional) que visa programar, coordenar e dinamizar acções de formação profissional extra-escolar; 3) o Centro de Formação de S. Jorginho; e, 4) o Departamento de Formação do Instituto Nacional de Investigação Agrária (INIA) (Afonso 2002:128). A inexistência de estabelecimentos de Ensino Superior obriga a que a formação de quadros superiores e alguns médios continue a processar-se no exterior.

No ano lectivo de 78/79 registou-se uma frequência de cerca de 62.000 alunos nos diferentes níveis de ensino, sendo 95% no EB e 5% no ES (Amaral 1981:89).

É dada prioridade à educação de base, alargando-se o EBE à quase totalidade da população em idade escolar. Os objectivos são o fornecimento dos instrumentos de base do conhecimento, o desenvolvimento de capacidades e hábitos de trabalho, o incentivo ao espírito crítico e a fomentação da participação na resolução de problemas. Quanto ao EBC, com a duração de dois

anos, deverá servir para aprofundar a relevância da educação face à problemática económica e social.

Numa segunda fase, entre 1976 e 1980/1, a taxa de escolarização do EBE é superior a 80% mas o insucesso mantém-se elevado, apresentando, em 1979/80, valores mais elevados e com disparidades regionais evidentes. Relativamente ao EBE, em 1980/1, cada aluno precisa cerca de dois anos e meio para fazer um ano de estudos. Apesar disso, o rendimento escolar conhece melhorias desde 1976/77. No EBC, a taxa média de escolarização rondava os 12,8% e as taxas de aprovação os 50%, ambas com variações a nível do concelho. Quanto às infra-estruturas escolares, no EBE criaram-se, desde a independência, mais 119 salas, continuando a sentir-se uma grande carência a este nível (Afonso 2002:129). O EBC contava com 15 estabelecimentos e 108 salas. No ES a situação era ainda mais complicada (Afonso 2002:130).

O corpo docente do EBE contava, em 1979/80, com 1.225 professores, dos quais só 9,8% tinham o curso do Magistério Primário, 80% tinham apenas a 6ª classe, sem qualquer habilitação pedagógica, e 10% eram simples monitores, com a 4ª classe e dois meses de preparação. No EBC, a quantidade de pessoal sem habilitações era ainda superior, sendo a maior parte jovens que, com o curso complementar liceal concluído, esperavam a obtenção de bolsas de estudo do estrangeiro ou procuravam um emprego com melhor remuneração (Afonso 2002:130). A situação permaneceu precária e o sistema não conseguia dar resposta às necessidades quer a nível de infra-estruturas quer a nível de pessoal qualificado, à semelhança do que se verificava antes da independência.

Verificou-se uma grande procura social de educação nos anos 80, passando a pressão a incidir no EBC e no ES, enquanto o número de efectivos diminuía no EBE (Afonso 2002:133).

O Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (1982-1985, I PND) marcou uma nova fase na evolução do sistema educativo, no período de 1980 a 1985. De facto, „a fraca rentabilidade do ensino, o baixo nível de qualificação do corpo docente (com reflexos na qualidade do ensino ministrado), a insuficiente e mal equipada rede física escolar (a obrigar o tresdobramento e o aluguer de salas, nem sempre com as melhores condições), a ausência de ensino profissional, a inadaptação dos planos de estudo e dos programas às realidades nacionais, a deficiente cobertura dos programas de acção social escolar (com problemas alimentares na população escolar), os problemas de carácter institucional e administrativo, o peso excessivo das bolsas de estudo no estrangeiro (associado ao elevado número dos que não regressam), foram os principais problemas detectados pelo I PND, defendendo a reforma do ensino“ (Afonso 2002:135).

Na primeira metade dos anos 80, a população escolar do EBE estabilizou enquanto a do EBC começou a aumentar. A rede escolar manteve-se deficitária, quer no EBE quer no EBC ou no ES (Afonso 2002:136). O sucesso escolar era condicionado não só pelas limitações supracitadas, mas também pelas condições materiais de muitos alunos, que se vêem obrigados a fazer longos percursos para frequentar a escola. As famílias mais afectadas eram, naturalmente, as mais desfavorecidas e oriundas das áreas rurais (Afonso 2002:138). O uso da LP como língua de comunicação na sala de aula manteve-se, representando a escola para muitos o primeiro contacto com esta língua, o que dificultou o sucesso escolar. Para além disso, o regime de avaliação no EB, com provas trimestrais e uma final de passagem de ano, concelhia no EBE e por escola no EBC, provocou (e provoca) efeitos negativos sobre o rendimento escolar, não existindo um sistema de apoio ou compensação para os alunos com dificuldades. Muitos dos alunos abandonavam, por estes motivos, a escola após o EBE. Dos que conseguiam acabar o EB, os que não ingressavam no ES viam-se confrontados com a situação de desemprego (Afonso 2002:140).

Não foram introduzidas alterações relevantes quer nos programas escolares quer nas metodologias utilizadas, pelo que o ensino se manteve inadequado à realidade e às necessidades da população escolar e da sociedade caboverdiana, registando-se, além disso, um grande fosso a este nível entre o EBE e o EBC.

O período de 1986 a 1990 correspondeu à implementação do II PND (1986-90), que apresentava objectivos mais restritos em relação ao I PND, tendo por base três grandes programas de reforma: o da função pública, o da educação e o da agricultura.

No que diz respeito ao sector da educação, os objectivos são resumidos por Afonso (2002:142) da seguinte forma: „promoção dos estudos necessários à definição e implementação da reforma do sistema educativo; melhoria do funcionamento do ensino de base; criação das condições para a implementação progressiva da escolaridade obrigatória de 6 anos; redução substancial dos níveis de analfabetismo da população; extensão do sistema extra-escolar; reforço das estruturas de planeamento sectorial e da formação de quadros da educação“.

Foi dada particular atenção à redução das desigualdades socioeconómicas no acesso ao ensino, especialmente nos níveis do EBC e do ES. Acresciam ainda as assimetrias regionais, a fragilidade dos incentivos escolares, o insuficiente domínio da língua veicular do ensino, e as descontinuidades de articulação vertical e horizontal do sistema (Grilo 1986).

c) Reforma educativa

Para alterar esta situação, foi iniciada em 1987 a reforma educativa, começando a ser aplicada de forma experimental nas 1ª e 3ª classes de algumas escolas, prevendo-se a sua generalização a todo o sistema a partir de 1996. Os grandes pilares desta reforma foram o desenvolvimento curricular, a formação de docentes, a administração e gestão das escolas, a formação profissional e a criação do Ensino Superior (Afonso 2002:143). Segundo a Lei 103/III/90, entre os objectivos e princípios gerais do sistema educativo contavam-se a formação integral do indivíduo, a eliminação do analfabetismo e a salvaguarda da identidade cultural.

Foi neste contexto que surgiram os primeiros estabelecimentos de ensino básico integrado (EBI), que incluíam (e incluem) o EBE e o EBC, estando prevista a criação de novas estruturas de ensino profissional e técnico-profissional. Assim, o EB passou a corresponder aos seis anos de escolaridade obrigatória, divididos em três fases, cada uma delas com a duração de dois anos. A primeira fase é de iniciação, a segunda de formação geral e a terceira de aprofundamento dos conteúdos adquiridos.

Segue-se o ES com uma estrutura semelhante, ou seja, organizado em três ciclos de dois anos de escolaridade cada, passando-se a denominar os 7º e 8º anos de „tronco comum“, pois é no 9º ano que os alunos têm de optar entre a via técnica e a via geral, visando esta última a continuação dos estudos e a primeira a formação profissional. O primeiro ano do 2º ciclo pode ainda ser terminal, se os jovens optarem pela formação profissional, ministrada em centros extra-escolares ou na própria escola secundária, com vista à obtenção do Certificado de Trabalhador Qualificado.

Uma outra inovação foi o lançamento do ano propedêutico, em 1991, posteriormente denominado Ano Zero em 1992/3, com cerca de 250 alunos, ministrado na Praia e no Mindelo. Este curso propedêutico, ou ano vestibular, foi introduzido por causa da massificação do ensino e devido ao nível académico dos candidatos às bolsas de estudo ser fraco, sendo o número dos candidatos bastante elevado.

Desde o início da implementação da reforma (1987), a percentagem do orçamento de funcionamento destinada ao EB tem vindo a diminuir, apesar de este ser considerado um ciclo prioritário, passando de 60,5% nesse ano para 53,7% em 1992, com um aumento para 55,4% no ano seguinte e para 61,1% em 1994, incluindo as despesas da formação do pessoal docente para este ciclo, contraídas pelo Instituto Pedagógico (Afonso 2002:166-170).

A qualificação do corpo docente manteve-se insuficiente, agravada pelas disparidades regionais. No EB verificou-se uma ligeira melhoria na qualificação dos professores, que mesmo

assim não chegou a ser satisfatória (Afonso 2002:149). Apesar de continuarem elevadas, com valores superiores a 20% dos alunos no ano de 1991, verificou-se uma redução das taxas de repetência no EBI.

No final dos anos 80, 3,2% dos custos do EBC e 7,3% dos do ES eram suportados pelos pais dos alunos. Estes valores podem parecer baixos, mas para muitas famílias não o são, o que explica a elevada taxa de abandono escolar. Por outro lado, a necessidade das deslocações à rede escolar manteve-se, o que muito contribuiu para a mudança de residência dos estudantes, principalmente, do ES, mas também do EBC, e para a consequente desmotivação, sobretudo, dos alunos oriundos de famílias mais carenciadas. Por esta razão, apenas metade dos alunos que ingressavam no EBC completava este grau, sendo ainda mais drástica a situação no ES (Afonso 2002:150).

Afonso (2002) caracteriza esta década como sendo elitista do ponto de vista educativo, uma vez que a configuração da rede escolar favorecia apenas uma parte da população escolar.

Foi na primeira metade dos anos 90 que a reforma se generalizou à totalidade do EB. Segundo Afonso (2002:152), o início da década de 90 marcou o princípio da 4ª fase da evolução do sistema educativo, coincidindo com o III PND (1992/95), que procurou dar continuidade ao anterior. Em 1991, a rede do ensino pré-escolar abrangia cerca de 32% das crianças. Em 1992, havia 163 jardins de infância, com cerca de 800 crianças. Note-se que 75% destas encontravam-se na ilha de ST. As taxas de escolarização registaram melhorias: EBE – 149%; EBC – 89%; CG – 58%; CC – 12%.

Registou-se uma maior capacidade de acolhimento, ainda que permanecessem disparidades regionais a este nível (em F e no concelho de Santa Catarina, em ST), e uma redução do número de salas sem condições adequadas (Afonso 2002:154).

Quanto à qualificação do corpo docente, apesar dos esforços, as necessidades estavam longe de serem satisfeitas, tendo, todavia, a percentagem de docentes qualificados aumentado no EBE. Em 1990/1, leccionavam 1.715 professores, dos quais 21,6% diplomados e, em 1993/4, 84,4% tinham qualificação compatível com a docência; no início da mesma década, havia 471 docentes no EBC, 16,4% dos quais com diploma, valor que passou para 14,3% em 1993/4. Entre 1990/1 e 1993/4 o EB registou um aumento moderado do número dos seus efectivos, com um crescimento de 21,5% de docentes, mas com 88,6% de não-qualificados, tendo-se verificado, no entanto, uma redução destes últimos em 1993/4 (Afonso 2002:155).

As melhorias referidas tiveram reflexos no sucesso escolar: no EB a percentagem de repetentes baixou de 17,9% para 16,7%, entre 1990/1 e 1993/4. A taxa de transição para o ES passou de 46,6% em 1989/90 para 52,4% em 1991/2. A percentagem de repetentes inscritos no

EBE, em 1992/3, era de 19,8%. No EBC o peso dos repetentes também rondava os 19%. A taxa de repetência, em 1990, era de 3,4%. Esta melhoria deveu-se não só às melhores condições a nível das salas, mas também à compressão do EB num só ciclo, à evolução dos apoios e complementos educativos, em particular aos programas de assistência às cantinas, que cobriam 70.770 alunos de todo o país nesse mesmo ano. No entanto, persistiram o regime de desdobramentos e tresdobramentos, a inexistência de metodologias e materiais adequados, a falta de qualificação de uma grande parte do corpo docente, a falta de apoio pedagógico aos alunos com mais dificuldades, as carências a nível de acções de formação contínua para professores, um sistema de avaliação inadequado e as discrepâncias a nível regional, o que implicava um desperdício de recursos e o consequente baixo rendimento do sistema. A isto acrescia o facto de, nalgumas zonas rurais, um mesmo professor trabalhar com as quatro classes ou combinações destas.

A população escolar continuou a aumentar e, em 1994/5, ultrapassou os 97.000 alunos, com mais de 3.600 professores.

Um outro aspecto há que ter em conta quando se fala da educação em CV: os períodos de seca e a falta de água cada vez maior fazem com que muitos abandonem as terras. A terra não é um investimento estável, o que agrava o êxodo rural e a consequente concentração urbana. Outro factor relacionado com a mobilidade populacional é o facto de, nessa altura, não existirem estabelecimentos do ES em todas as ilhas. Existiam estabelecimentos do ES apenas em cinco ilhas: ST (3), SV (1), S (1), F (1) e SA (1), pelo que algumas famílias se mudaram para os principais centros urbanos. Nestes a educação é a única solução e o sector público aparece como principal empregador (vd. Crispim 1991:18). Como resposta à grande procura social de educação, o ensino privado começou a desenvolver-se nesta década, sobretudo no EBC e no ES. Esta tendência já se fazia sentir relativamente às salas de estudo, alugadas por professores para poderem dar apoio fora do horário lectivo a alunos com dificuldades, os quais pagavam para o efeito.

Um factor inerente ao insucesso escolar e às dificuldades de alguns alunos estava relacionado com a educação pré-primária, existente nos centros urbanos. Esta favorece a entrada precoce no EB, representando uma desvantagem para os que não a podiam frequentar por só poderem ingressar no sistema aos sete anos. A isto acresciam ainda os limites de idade para o ingresso em cada um dos ciclos de ensino. Isto apesar de a noção de repetência não se justificar nem existir num ensino considerado obrigatório, como o é o EBI, onde a idade limite de permanência é de 15 anos de idade, tendo a idade máxima de acesso ao ES passado a ser de 14 anos. No máximo, um aluno pode ter duas reprovações dentro de cada ciclo. Tendo em

consideração estes aspectos, este sistema educativo não conseguiu fazer frente às necessidades da massificação do ensino e a forma que se encontrou para contornar os obstáculos daí advindos foi a da exclusão daqueles que por um motivo ou outro não podem usufruir do sistema, que estava, desta forma, longe de ir ao encontro da igualdade de oportunidades. Neste contexto, deve-se ainda referir que não existia uma escola do ES por cada ilha, fazendo com que muitas famílias se deslocassem para os principais centros urbanos noutras ilhas.

Assim sendo, não é surpreendente que, no EB, apesar do alargamento e da reforma, as taxas de insucesso e de abandono continuem elevadas, tornando-se evidentes as disparidades regionais e o fosso entre as áreas urbanas e rurais. Menos de 50% dos alunos que entravam no EB completavam os 6 anos de escolaridade obrigatória e menos de 25% continuavam no ES. Entre um quarto e um terço dos alunos existentes por cada turma, num mesmo ano escolar, abandonavam a escola primária sem adquirir o certificado. Muitos deles reprovavam ou eram matriculados tardiamente, o que significava que não se incluíam em turmas com crianças da sua idade (Grilo 1986:19).

Os recursos existentes não permitiam ao ICASE pôr em prática medidas tomadas no sentido de reduzir as desigualdades sociais, tais como o fornecimento de pequeno-almoço e almoço aos alunos do ensino básico e a provisão de livros. A população rural é a mais penalizada, como é o caso do concelho de Calheta em ST, onde actualmente se continuam a registar as mais elevadas taxas de desistência e insucesso escolar e, consequentemente, de analfabetização. Quanto à comparticipação dos custos, o rendimento familiar não era (e continua a não ser) tido em conta.

As precárias condições de trabalho, o deficiente enquadramento da carreira docente, as baixas remunerações, num quadro de sérios constrangimentos do sistema educativo, eram apontados como as principais causas desta situação (Ministério da Educação 1993d).

Ainda assim, os esforços deste país na luta contra o analfabetismo foram distinguidos em 1990 pela UNESCO. De facto, a taxa de analfabetismo era em 1974 de 70% (Duarte 1978:69) e em 1998 de 27%. Com estes valores, a República de Cabo Verde colocou-se numa posição dianteira em relação às restantes antigas colónias portuguesas.

4.2.2. Situação actual

De facto, trata-se de uma população jovem, cuja idade mediana é, de acordo com o censo de 2000, de 17,3 anos. 17,1% da população com 4 ou mais anos nunca frequentaram um estabelecimento de ensino, mais de metade completou o EBI e 18,6% o ES, sendo que apenas

1,6% tinham um Curso Médio ou Superior. 269.324 caboverdianos sabiam ler e escrever, ao passo que 117.959 eram analfabetos, 70.664 dos quais mulheres.

De acordo com os dados estatísticos relativos ao EBI em 2002/3 do Ministério da Educação de Cabo Verde, no ano lectivo 2002/3 frequentavam o EBI um total de 87.843 alunos com idades compreendidas entre os 5 e os 15 ou mais anos, sendo 48,7% desta parte da comunidade escolar do sexo feminino. Havia 3.170 professores, encarregues de 3.148 turmas, 232 das quais eram compostas. O funcionamento das turmas era e continua a ser feito em dois regimes (de manhã ou de tarde), distribuindo-se pelas 1.830 salas disponíveis em 413 estabelecimentos de ensino.

Dos 87.843 alunos matriculados no EBI, 42.744 eram do sexo feminino, ou seja, menos de metade, sendo que 61.569 frequentavam a escola no Sotavento e 26.274 no Barlavento. O número de repetentes era de 8.143 no primeiro distrito referido e de 3.382 no segundo, i.e., 11.795 ou cerca de um sétimo do total de alunos matriculados, quase um oitavo dos alunos matriculados apenas no Sotavento, registando-se, de uma forma geral, uma diminuição considerável em relação ao ano lectivo de 1985 (Cf. Grilo 1986). Os dados não têm, no entanto, em consideração o número de desistências. É de salientar que os anos de escolaridade mais afectados pela repetência são as 2^a, 4^a e 6^a classes, anos escolares que marcam a mudança de ciclo.

Observando mais atentamente os dados respeitantes aos 4^o e 6^o anos de escolaridade, verifica-se que, do total de 16.666 e 14.941 alunos que frequentavam o 4^o e o 6^o anos, havia 4.324 e 2.291 repetentes, respectivamente, ou seja, quase um quarto dos alunos do 4^o ano ficaram reprovados, havendo uma tendência para a diminuição do número de repetentes ao longo da escolaridade, se se tiver em conta o um sétimo dos alunos reprovados no 6^o ano. Dos referidos totais parciais, 10.880 alunos do 4^o ano tinham idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, 10.129 do 6^o ano entre os 11 e os 12 anos de idade, ou seja, cerca de um terço dos alunos matriculados nestes anos escolares frequentava a escola com colegas de idades inferiores às deles, tendo alguns 15 ou mais anos. Não havendo o conceito de repetência, o que é uma consequência da reforma, como se viu antes, os alunos continuam a frequentar a escola, mas ficam impedidos de passar para o ES devido ao limite de idade. O acompanhamento individual não deixa de ser teórico, havendo, no entanto, a possibilidade de usufruir de aulas de apoio escolar, promovidas, por exemplo, pela Fundação Infância Feliz. Devido ao aumento de alunos interessados em seguir os estudos, existe actualmente, pelo menos, um estabelecimento de ES por concelho, estando a ser construída a escola do ES no único concelho que ainda não a tinha, o de São Miguel (Gabinete 2003b:56), com abertura prevista para o ano lectivo de 2005/6.

À semelhança do que já acontecia nos anos 80 (cf. Murteira 1988:182), existem escolas quase totalmente vazias em certas zonas do território, quando se encontram superlotadas noutras.

Mantêm-se as tensões sociológicas apontadas por Gomes, resultantes do insuficiente desenvolvimento oral na LP, da ausência de pré-requisitos dos alunos ao chegarem à escola, das turmas numerosas, do papel omissivo dos pais em assuntos relativos à escola, do trabalho limitado de cooperação entre professores; da carência de estratégias alternativas na organização (nomeadamente, da biblioteca da sala de aula, de fichas de trabalho, do diário de turma, do jornal periódico); e da falta de materiais (cartazes, ilustrações, etc), livros (de consulta, de História, gramáticas, dicionários, etc) e meios audiovisuais (Gomes 1996:36).

Paralelamente a este sistema formal, também existe o sistema educacional informal, que abrange a alfabetização de adultos, nas mãos de empresas ou de organizações nos bairros residenciais, bem como a pré-escolaridade das crianças, a cargo do ICASE (Instituto Caboverdiano de Solidariedade).

No que se refere à formação de pessoal qualificado, após a independência registou-se, de facto, um esforço significativo no sentido de formar quadros a nível nacional, para além do facto de a própria reforma já contemplar a criação de uma universidade pública. A formação de pessoal é feita nas seguintes instituições: 1) Escola de Formação de Professores do ES, EFPES; 2) Centro de Formação de São Jorge; 3) Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário, INIDA; 4) Instituto de Formação e Aperfeiçoamento Administrativo, IFAP; 5) Instituto Superior de Educação; 6) Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar, ISECMAR; 7) Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais, ISCEE; 8) Universidade Jean Piaget; 9) Instituto de Ensino Superior Isidoro da Graça, IESIG; 10) Instituto Superior Técnico; 11) Instituto Pedagógico; 12) Centro de Formação e Desenvolvimento da Agricultura na Praia, CFDA; 13) Instituto de Emprego e Formação Profissional, IIEFP. Destacam-se aqui ainda o Fórum sobre o Ensino Superior sob o lema *Subsídios para uma visão estratégica do Ensino Superior em CV* em 1999, a criação da Comissão Instaladora do Ensino Superior em 1991 que foi extinta em 1997, ano em que foi criada a Direcção-Geral do Ensino Superior e Ciência, e, mais recentemente, a fundação da Comissão Nacional para Instalação da Universidade de CV, que abriu em 2006/2007.

As taxas de formação superior são de 20% no país e de 80% no exterior. No que diz respeito à formação de pessoal docente qualificado, é o EFPES a instituição mais importante que atribui o grau de bacharel, qualificando o corpo docente do EB e do ES. A criação do Instituto Superior de Educação, em 1995, com sede em Praia, marca o nascimento do ensino superior politécnico no país. Até à abertura da primeira universidade (privada) do país, quem quisesse

prosseguir os estudos tinha de o fazer fora da pátria. Um departamento central (COEP) tinha como objectivo a selecção dos candidatos a bolsas de estudo no estrangeiro, sobretudo em Portugal, nos restantes países europeus e nos EUA (vd. Brito 2001:108ff).

Tal como Murteira (1988:179) já tinha sublinhado, o facto de a formação de quadros médios e superiores se processar no estrangeiro tem outras consequências: a segunda língua desses caboverdianos passa a ser a língua do país em que se adquiriu a formação superior, o que torna evidentes as dificuldades de comunicação entre técnicos do mesmo ramo formados em escolas de orientação ideológica e científica diferente.

Na realidade, os que dominam a LP têm vantagens na escola. Os filhos das classes urbanas, em particular da pequena burguesia ligada à função pública, estão em melhores condições de ter sucesso do que os oriundos das classes rurais, cujo primeiro contacto com a LO é na escola e que não a utilizam fora dela. Por outro lado, os currículos não têm qualquer relação com a realidade que muitas crianças vivenciam, em particular as das áreas rurais. A instrução escolar é, sem dúvida, uma das áreas onde a presença oficial do crioulo é mais aguardada, ou seja, espera-se que a LCV passe a ter brevemente o estatuto de, pelo menos, língua co-oficial, de forma a possibilitar a escolaridade a todas as camadas sociais, visto esta ser considerada uma das causas do insucesso escolar. Na sala de aula fala-se somente português, recorrendo-se raramente à LCV. Muitos professores fazem-no, excepcionalmente, para elucidar as crianças sobre a situação linguística em Cabo Verde, explicando que a necessidade de se falar português se deve à diversidade mesolectal presente no crioulo, que é vista como um obstáculo à compreensão recíproca dos falantes das várias ilhas. Daí a LP continuar a ser o principal instrumento de comunicação no sistema escolar.

É certo que a situação de diglossia dificulta o sucesso escolar, especialmente para as crianças que nunca tiveram contacto com a língua oficial, a não ser através da escola. Porém, parece-nos que as elevadas taxas de insucesso escolar e de repetência na escolaridade obrigatória são o reflexo de problemas inerentes ao sistema de ensino e não causadas pela situação de diglossia, a saber, a descontinuidade entre ciclos, a inadequação dos materiais escolares à realidade, especialmente no que se refere à actualidade científica e técnica, o orçamento limitado e dependente do financiamento externo, a excessiva centralização, apesar dos esforços do governo de José Maria Neves (cf. Gabinete 2003a:54); a falta de acompanhamento pedagógico, bem como a falta de colaboração entre as áreas da educação. Daqui resultam baixos níveis de eficiência, como demonstram as elevadas taxas de abandono e insucesso verificadas nomeadamente nos primeiros anos do sistema de ensino. Por um lado, tomam-se medidas para

alargar o acesso ao ensino; por outro, adoptam-se critérios de exclusão, desfavorecendo a igualdade de oportunidades inter e intra-insular e social.

O próprio contexto socioeconómico também coloca entraves, tais como, a ineficácia das estruturas transmitidas pela antiga colónia, a descontinuidade territorial, a falta de recursos, a dispersão da população rural e a consequente concentração nos centros urbanos, a concentração económica e demográfica nas três ilhas de maior extensão, o rápido crescimento, sobretudo da população jovem, e os movimentos migratórios internos e externos.

O novo pacote legislativo aprovado pelo governo reorganiza o funcionamento e a gestão das escolas secundárias, actualiza a contribuição financeira das famílias e fixa regras para a utilização das receitas, passando o ano lectivo a estar organizado em trimestres em vez de semestres (Gabinete 2003a:56). Também está prevista a introdução e divulgação do alfabeto fonético-fonológico. É necessário, no entanto, ter em consideração que a passagem da língua crioula para língua oficial implicaria um investimento financeiro e temporal na elaboração de dicionários, gramáticas e livros didácticos, investimento que não pode ser garantido pelo Ministério de Educação, Cultura, Juventude e Desporto (MECJD) de Cabo Verde, responsável pela política e pelo planeamento da língua.

Apesar da grande discrepância entre os objectivos propostos e os resultados obtidos, há que referir os esforços visíveis em melhorar o sistema escolar: a diminuição da taxa de analfabetismo, a introdução de manuais caboverdianos em vez dos usados nas escolas portuguesas, a construção de novos estabelecimentos de ensino, o serviço de meios de transporte de acordo com o horário escolar e a residência dos alunos, entre outros que estão em curso. Quanto ao uso das línguas de ensino, a instituição escolar parece estimular o *status quo* diglósico.

II. Análise dos Dados

1. Dados descritivos da população e do corpus

1.1. Descrição quantitativa da população alvo

A população alvo desta pesquisa abrangeu 474 alunos no ano de 2004. Do total das 449 respostas válidas para a tabela 1.1, 228 correspondem ao 4º e 221 ao 6º ano escolar.

A população do quarto ano de escolaridade perfaz um total de 114 alunos do sexo feminino, entre os 9 e os 14 anos de idade, e 113 do masculino, entre os 8 e os 14 anos. O maior grupo etário é o dos 9 e 10 anos em ambos os sexos. No sexto ano, a população feminina atingiu 116 inquiridos e a população masculina ficou-se pelos 99, tendo havido 6 inquiridos que não indicaram o sexo, deixando-se entrever já neste ciclo uma tendência para a continuação dos estudos por parte da população feminina. O grupo etário mais presente neste ano escolar, quer entre a população feminina quer entre a masculina, é o dos 11 anos, seguido do dos 12 anos, sendo de notar a prevalência do grupo dos 11 anos entre os inquiridos do sexo feminino.

No entanto, estas observações não são aplicáveis a todas as ilhas, sendo que a ilha do S, por exemplo, não apresenta qualquer inquirido com nove anos de idade no 4º ano de escolaridade. O mesmo acontece na ilha do F relativamente ao 6º ano, não existindo qualquer inquirido com 11 anos.

Nas ilhas do S, M, BV e F registaram-se casos pontuais de alunos com idades superiores às previstas para os 2º e 3º ciclos.

Tabela 1.1. Descrição da população por ano escolar, idade e ilha de residência

Ano Escolar	SEXO	Brava	Boa Vista	Fogo	Maio	Sal	Santo São Nicolau Antão	Santiago São Vicente	Total
4	Feminino	9	12	14					
		10	2	3	4	3	4	2	18
		11	2	3	2	4	2	1	21
		12	2	1	1	1	2	1	16
		13	1						3
		14	1		1	1	1		3
		15							1
	Masculino	8	18	22	15	8	14	4	113
		9	5	7	1		4	4	40
		10	3	3	3	9	4	9	33
		11	1	1	2	8	2	1	19
		12	1	1	3	2		1	12
		13	1	1	3	1			4
		14	2	2	1	1	1		5
6	Feminino	8	9	15	17	20	11	6	114
		9	25	37	21	28	25	12	228
		10	8	3	4	8	11	12	82
		11	1	3	9	5	2	9	31
		12			2	1		1	10
		13	1	1	3				9
		14	1	1	5				3
	Masculino	10	7	8	13	14	13	13	118
		11	3	2		1	6	15	41
		12	4	1	8	7	7	9	29
		13	4	1		3	4	2	14
		14	4	4		1	3	1	7
		15	1	1					5
		16							2
	Subtotal IDADE*	11	11	10	8	12	13	10	89
		12	1			1		1	3
		13	2						2
		14	3			1			1
	Subtotal Total	18	20	23	28	28	26	23	221

* Não indicaram a idade

1.2. Descrição quantitativa do corpus

Tabela 1.2. Descrição quantitativa do corpus por ilha e ano escolar

Ilha	Redacções				Gravações	
	Nº		Nº construções desviantes			
	4ºano	6ºano	4ºano	6ºano	4ºano	6ºano
B	25	18	178	115	16	14
BV	37	20	211	90	12	14
F	32	23	244	155	15	16
M	21	28	85	168	16	16
S	28	32	122	162	11	16
SA	25	27	60	133	15	16
SN	21	28	139	154	16	12
ST	25	23	114	110	15	11
SV	30	31	95	131	17	18
Total	244	230	1248	1218	133	133

A tabela 1.2. dá uma visão geral da quantidade de elementos observados e analisados por ilha e ano escolar. Foram registadas e analisadas mais de 2.400 estruturas consideradas desviantes num total de 474 alunos dos 4º e 6º anos do EBI. O maior número destas construções verifica-se, de uma forma geral, no 4º ano e muito particularmente nas ilhas do F, da BV e da B. Não se deixou de constatar alguma discrepância entre os anos escolares nalgumas ilhas, tendo-se registado casos em que o número de construções desviantes verificadas no 6º ano ultrapassa o número das observadas no 4º ano. Isto aplica-se nomeadamente às ilhas do M, de SN e SV.

O número de redacções foi directamente condicionado pelo número de alunos que constituíam as turmas com que se trabalhou.

Quanto às gravações, procurou-se atingir um número mínimo de 12 por turma, o que nem sempre foi possível pelas dificuldades apontadas na primeira parte. No total, estas gravações abrangeram 266 inquiridos.

2. Análise Descritiva das Construções Desviantes

Como se pode verificar nos gráficos do anexo 4, as áreas gramaticais mais atingidas pelas construções desviantes são a morfologia e a sintaxe, pelo que estas mereceram um tratamento diferente, acompanhado dos gráficos 19 e 20 do anexo 5, de forma a possibilitar uma visão mais detalhada. De uma forma geral, as construções desviantes tendem a diminuir com a evolução escolar dos indivíduos. Verifica-se que as categorias com maior frequência de construções desviantes são o número e o género, seguidas do infinitivo, na área da morfologia, bem como a contracção e a preposição, seguidas da combinação ou ordem das palavras e do determinante, no campo da sintaxe. No entanto, nalgumas categorias, o aumento das construções desviantes está relacionado com a evolução escolar. São elas: o uso dos pronomes, de uma forma geral, e a combinação/ordem das palavras, no que diz respeito à sintaxe, e o uso dos tempos verbais, do gerúndio e do modo, relativamente à morfologia. Isto parece estar intimamente ligado à evolução dos conteúdos curriculares, uma vez que são os alunos do 6º ano que têm tendência a produzir mais construções desviantes relativamente a estas categorias gramaticais.

Tendo em conta o espaço físico insular, a área gramatical com maior incidência de construções desviantes é, sem dúvida, a da sintaxe, com excepção do 4º ano das ilhas do F e de SA. Quanto às diferenças entre as ilhas, verifica-se que, à excepção do 6º ano da BV, de SN e SV, e do 4º ano de SA, a área gramatical com maior incidência de construções desviantes, nas ilhas do Barlavento, é a sintaxe, seguida das áreas do léxico e da morfologia. Nos outros casos, à semelhança do que acontece no grupo do Sotavento, as construções desviantes fazem-se notar mais na sintaxe e no léxico, seguindo-se a morfologia. Exceptua-se, aqui, a ilha do M, com mais estruturas desviantes na sintaxe e na morfologia, seguidas do léxico. Tanto o 4º ano da ilha de SA como o do F, registam mais estruturas desviantes no léxico, seguido, então, das outras duas áreas gramaticais.

Quanto ao léxico, destaca-se o recurso frequente a lexemas que não os usados no PPE no 4º ano das ilhas da B e do F, e no 6º ano de SN. Em relação ao uso frequente de recursos estilísticos, destaca-se a área geográfica do Sotavento que apresenta menos construções deste género. Entre as ilhas do Barlavento, é a ilha da BV a mais atingida nesta área.

Passar-se-á, então, à apresentação das categorias gramaticais mais sensíveis à mudança linguística e, simultaneamente, à descrição dos novos valores de parâmetros criados pela aprendizagem de uma L2, sem deixar de remeter para as diferenças dos pontos de vista geográfico e dos níveis de ensino. Só serão discutidas as categorias gramaticais abrangidas por

construções desviantes em duas ou mais turmas, independentemente dos anos escolares. Algumas das produções linguísticas foram traduzidas para a LCV com a especial colaboração de Vanilde Furtado de ST e de João Fonseca de SA.

As anotações entre parênteses identificam o falante que produziu a construção linguística e significam o seguinte pela ordem em que são sempre apresentadas: ano escolar, ilha, número atribuído ao falante. Assim, por exemplo, (4ST2) refere-se ao questionário e/ou à composição número 2 da turma do quarto ano da ilha de Santiago.

2.1. Corpus escrito

2.1.1. Estilística e grafia

A inserção de um subcapítulo dedicado à estilística pode ser aqui discutível, por se tratar de uma componente da análise literária, mas é operacional e pertinente dada a frequência do recurso a determinadas figuras de estilo. Na área da estilística, há que destacar o recurso excessivo à paronomásia e ao zeugma.

O mesmo é aplicável à grafia. Quer isto dizer que, construções desviantes no campo da grafia não foram consideradas importantes de uma forma geral, mas verificaram-se certos fenómenos que, pela sua frequência, não puderam deixar de ser mencionados aqui. São eles a adição e redução silábica.

Tabela 2.1.1. Construções desviantes ao nível da estilística e da ortografia por ano escolar e ilha

	Paronomásia		Zeugma		Redução silábica		Adição de vogal epent.	
	4º ano	6º ano	4º ano	6º ano	4º ano	6º ano	4º ano	6º ano
B	-	+	+	-	-	-	-	-
BV	+	+	+	-	+	-	+	-
F	+	-	-	+	+	-	-	-
M	-	+	-	+	-	-	+	+
S	+	+	+	+	-	-	-	-
SA	-	+	+	+	-	-	-	-
SN	+	+	+	-	-	-	-	+
ST	+	-	-	+	-	-	-	-
SV	+	+	-	+	-	-	-	-

a) Estilística

i. Paronomásia

A paronomásia é a figura de estilo mais encontrada, sendo mais evidente no 6º ano de escolaridade, independentemente da ilha. As classes de palavras mais afectadas são os verbos transitivos e os substantivos análogos, constituintes do complemento directo das frases, como se pode verificar nos exemplos que se seguem:

- (1) foram plantar plantas (4ST18, 4ST7, 4SN3, 6SA26, 6BV3)
- (2) plantar a planta (4S24, 6M1, 6M12, 6M13, 6M14, 4SV8, 6SV21)
- (3) brincar uma brincadeira (4SN21)
- (4) O Elton estava a baloiçar num baloiço e caiu. (6SA15, 4SN1, 6SN2)
- (5) banlancar no balanco (6BV4, 6S14, 6SV13)
- (6) cada um esta pensar no ceu pensamento (4F14)
- (7) remar o remo (6B3)
- (8) num lugar onde faziam rodas e rodeavam (6SV23)

A LCV permite este tipo de construção (ex: *plantâ planta*) mas também a pode evitar (ex: *plantâ arvi* em ST e *plantâ árvore* em SV).

ii. Zeugma

Ainda ao nível da estilística também a figura de estilo zeugma tem uma presença evidente em todas as ilhas, sendo mais acentuado o seu uso no 6º ano de escolaridade. Curioso é o facto de alguns enunciados escritos se basearem apenas numa longa frase marcada pelo zeugma, tendo sido considerada uma construção desviante pela sua inadequação. Por outro lado, é de notar que o zeugma se pode verificar ao nível de frases independentes, não somente ao nível das orações:

- (9) Certa manhã, na hora do recreio estavam um grupo de meninos a jogar, outros a saltar a corda, a estudar, um grupo a fazer plantação, um grupo a brincar roda à volta duma árvore, um menino a remar, outros a jogara malha e a estudar... (4B10)
- (10) Era uma vez uma menina e quatro rapazes que estavam a pensar na brincadeira um menino a pensar no baloiso, outro a pensar a plantar uma árvore, outro a saltar a corda, outro a ler, e a outra a fazer roda em torno da árvore. (4BV7)
- (11) Os meninos estão apensar *do* oque dinha fasido.//Um menino esta a balansar.// meninos a divertir (4S2)
- (12) Uma menina e o rapaz a ler um livro. Eu vou quontar uma historia. Eu vi um rapaz e uma rapariga a fazer uma plantação de um arvore. (4SN6)
- (13) Eu vi um rapaz a baloiçar sobre uma tabua e corda, ele estava feliz.// Duas crianças a plantar árvore, a árvore da fruta gostosa.// Seis crianças a rodar atrás da árvore a cantar alegre. (6F22)
- (14) O outro gosta de persar a balancar no ar livre no belo sol da manha. O outro a plantar arvore no campo com a sua amiga. O outro a pessar com os autros amigos no pè de uma arvore. (6M20)
- (15) Poderá ter passado que uns meninos estavam no patio da escola a brincar, outros a estuda.(6S11)

- (16) E também vejo alguns a imaginar que ele esta a balanciar outros imagina que estão a fazer roda outros que estão a saltar corda outros a ler jornal outros a plantar uma planta.(6SA21)
- (17) Aconteceu tudo a tarde, na escola que o Luís imaginou que estavam a ler, a Carla que eles todos estam a fazer uma roda, a cantar, o João que foi jogar a bola, Paulo foram passear no parque e o Rui foram à um visita de estudo. (6ST11)
- (18) Eles já estavam com planos para as ferias o João queria ir para a terra natal dos pais para brincar com as primas e os primos * para trabalhar nos campos. A Catarina para brincar com os amigos que tinha. O Antonio para a casa da ávo que morava longe e que quase não a via e para brincar com os primos. (...) (6SV29)

Mais raro é o caso em que se começa pela frase em que são omitidas as palavras a repetir, aparecendo estas numa frase ou num parágrafo posteriores:

- (19) Uns meninos há pensarem. // Um menino esta sentado numa cadeira, outros no chão, outro eslhado e dois de pé. (4SA8)

Na LM, regista-se o recurso menos frequente a esta figura de estilo, preferindo-se a reiteração dos respectivos lexemas, tal como se pode verificar, a título de exemplo, nas transcrições 5, 6, 7 e 8 do anexo 10.

b) Grafia

i. Redução silábica

Ao nível da grafia, vários foram os casos encontrados de redução silábica, em que se dá a queda de um grafema. No entanto, este fenómeno só se verificou no 4º ano escolar. A redução silábica dá-se ou por aférese vocálica ou apócope consonântica em palavras paroxítonas ou proparoxítonas, podendo suceder-se, no primeiro caso, a queda de um grafema:

- (20) Era costume de brincar de correr bicicleta a brincar panhada. (4BV1)
- (21) quele outro estavam a pensar a ler (4BV14)
- (22) Eu tenho de planta uma ave. (4F10)

Registaram-se também casos em que a queda de um grafema não implica a redução silábica (vd. exemplo 22). Este é um fenómeno verificável na variedade da LCV, sobretudo, no Barlavento, tal como o demonstram os seguintes exemplos: o lexema português ,ficar' traduzir-se-ia por *fka* em SV enquanto que por *fika* em ST, ,trabalho' por *trabói* em SN (em ST: *trabádju*), ,dentro' por *dentu* no Sotavento, ,noite' e ,deixar' por *not(e)* e *txá* em SV (em ST: *noti* e *dexa*; no F: *dixa*), ,partido' por *pertid* em SA, ,porque' por *pamô* no F (em ST: *pamodi*, termo com origem na expressão ,por amor de').

ii. Adição de uma vogal epentética

A adição silábica dá-se através da inserção de uma vogal epentética: em sílabas fechadas no final das palavras, como em <BALASARE> (,balançar' ou ,andar de baloiço'); antes da alveolar em <PL> como em <PALANTAR> (,plantar'); ou, por último, antes da vibrante em <VR>, como em <LIVERO> (,livro'). Este fenómeno afasta-se da estrutura silábica da LP, na medida em que é dada preferência ao tipo /CVCV/, sendo abrangidos, no entanto, apenas os grupos consonânticos próprios. O mesmo não acontece nem com os dígrafos e as consoantes geminadas nem com os grupos consonânticos impróprios, como o demonstram os exemplos que se seguem:

- (23) gerupue de mnenino/outeros/liveros/saltara corda (4BV11)
- (24) pensare/plantare (4BV21, 4SN18)
- (25) estudare (4BV23)
- (26) palantara uma arova (4BV26)
- (27) pilantar/outire (4BV31)
- (28) regara a planta (4BV36)
- (29) palantar a arvore (4BV37, 4SN8)
- (30) pelantare a pelata/balasare (4M15, 6M21)
- (31) Luize[Luís] (6M22)
- (32) Eu vês os meninos a ler a brincar a palantar. (4SA21)
- (33) manegueira de agua (6SN2)

Este processo aligeira os grupos consonânticos e cria o surgimento de sílabas abertas. Foram igualmente registados casos de inserção de uma vogal epentética nos recontos orais, como exemplifica a transcrição fonética 7 (6BV12) do anexo 9. É de notar que N. Quint (2000a:67) registou o mesmo fenómeno na fase do proto-crioulo no processo de formação da LCV.

Enquanto que a redução silábica tende a desaparecer ao longo da evolução escolar dos indivíduos, a adição silábica, mantém-se, à semelhança do que acontece com a paronomásia e o zeugma. Nas ilhas da BV (26) e do M (30), há uma tendência para a adição silábica dupla, ou seja, numa mesma palavra adicionam-se, através dos referidos processos, duas vogais epentéticas, aumentando, assim, o número de sílabas. Isto acontece especialmente no 4º ano.

2.1.2. Morfologia

Tabela 2.1.2. Construções desviantes ao nível da morfologia por ano escolar e ilha

		B	BV	F	M	S	SA	SN	ST	SV
Género	4ºano		+	+	+	+	+	+	+	+
	6ºano	+	+	+	+	+	+	+		
Gerúndio	4ºano									+
	6ºano			+	+	+	+			+
Infinitivo	4ºano		+	+	+	+		+	+	+
	6ºano	+	+	+	+	+	+		+	+
Modo	4ºano									
	6ºano						+	+		
Número	4ºano	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	6ºano	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Tempos verbais	4ºano		+	+		+	+	+	+	+
	6ºano	+			+	+	+	+	+	+

a) Género

Nas construções desviantes abaixo transcritas verifica-se a tendência para o uso generalizado do género masculino sempre que se trata de um substantivo abstracto ou referente a seres inanimados e do reino vegetal e, por isso, sem género natural, à semelhança do que acontece na LCV (Veiga 2002:9). Repare-se nos exemplos da LM: *es forma ta ben fika un kusa kumun; un bes tinha; un stória di ténpu; un kaminha; un múzika ki saíba*; ou, até mesmo, nos exemplos (34) e (38) respectivamente: *Era un bes un minina ku un rapas ta pensa e pa ten un bon prufison* (na variedade de ST); *akontesê un ves un m'nina e un moso ta pensa ne ses fture e Ke pas pode ten un bon prefison* (na variedade de SA). Isto verifica-se independentemente do ano escolar e da área geográfica:

(34) Era um vez uma manina e um rapas a pensara. (4BV4, 4F14, 4F15, 4ST9)

(35) um arvores (6F8)

(36) um sombra (6F18)

(37) um roda (6SN1)

(38) para ter um bom profissão (4ST13)

(39) ruiar um arvore (4BV6, 4F15, 4S27)

- (40) perto de um arvore (4S4, 4SN6, 4SV3, 4SV10)
- (41) varios princadeiras (6S14)
- (42) um amizade que eles estão fazer esta certa (6BV9)
- (43) resalta de um árvore (6BV11, 6M8)
- (44) esse arvore/um arvore (6SN24, 6M6, 6M10, 6SA18)

Morfemas lexicais que terminam em *-a* podem obter a flexão do género feminino quando seguidos ou precedidos de outros morfemas que exigem a concordância a este nível, o que pode representar um fenómeno de hiper correcção, visto estar ausente na LCV:

- (45) uma dia (4BV31, 6M24)
- (46) a resolver algumas problemas (6SN6)

Os exemplos que se seguem mostram que, ao usar-se o morfema {em}, a tendência geral é para o uso da contracção *na* da LP ou, por interferência, do morfema lexical livre {na} da LCV (ex.: *na pó*; *na antigamenti*; *es pô karni na sal*; *na rubera*; *el txigâ el finkâ bóka na kel agu el bibê taki el farta*; e ainda os exemplos (47) e (48) na LM: *na pátiu di skola* e *na pátiu*, na variedade de ST; *nakel redor de skola*, na variedade de SA):

- (47) na atrio da escola (4F2)
- (48) na patio (4M14, 6M1)
- (49) com a bola nape (4M7)
- (50) na pé da uma arvore (6B3)
- (51) na baloiça (6S26)
- (52) um esta a segurar outro esta a pos a terra na pé de um árvore. (6B9)

O uso do morfema gramatical {feminino} em *da*, morfema não existente na LCV, pode ser condicionado fonologicamente por transferência da regra aplicada ao morfema {na}. Na LM, os exemplos que se seguem corresponderiam a *di intervalo* (53) e *anda volta di pe d-árvi* (54):

- (53) mo caenho da intrivalo (4ST23)
- (54) a dar volta numa pé da arvore (6F6)

Ainda que pertencente à mesma classe de palavras, a das preposições, o morfema {a} distingue-se das terminações dadas aos morfemas referidos anteriormente ao lhe ser adicionado o morfema {o}, se considerarmos este uma interferência intralinguística. Repare-se nas correspondências da VNN com as construções na LCV *pa mar* (55), *n-bai skola* (56) e *kanta un musika pa árvi* (ST)/ *es kanta un muska pa kel arve* (SA) (57):

- (55) ão praia do mar (4ST11)
- (56) eu foi ao escola (6M9)
- (57) cantar uma canção ao arvore (6SA16)

Note-se a presença desta preposição na LCV apenas para acompanhar os pronomes pessoais oblíquos tónicos em posição inicial: *a-mi N gusta di bo* (port: *eu gosto de ti*); *a-mi ku bo*, *a-bo ku mi* (port: *eu e tu*, *tu e eu*). M. Veiga (1982:161) remete o seu uso na LCV para o resultado do processo de descrioulização: „Ten dos (...) funcional [sic] – **a**, **en** – ki ta fase parti di strutura di purtuges mas ki ku fenóminu di iperkureson **ja** es sta **en** vias di entra na strutura di kriolu.“

Tendo em conta a quantidade de exemplos como os abaixo mencionados, independentemente do ano escolar e, assim, da evolução escolar dos indivíduos, pensamos que o morfema gramatical do género constitui, aqui, um alomorfe livre. Na LM, algumas destas construções teriam a seguinte materialização: *un brinkadera* (58), *n-sta bai brinka ku nha amiga* (61), *un omi* (62), *un grupo* (63) e *kel mininu ku kel minina li sta planta un árvi* (65):

- (45) cinco amigas que se chamavam: Joana, João... (6SN9)
- (58) um brincadeira (4F4, 4F15)
- (59) era uma rapaz (4ST22)
- (60) eu vou brincar com os minha amiga (4F10)
- (61) uma homem (4SN3)
- (62) uma grupo (4F23)
- (63) A meninos (4M7)
- (64) Este menino e este minina esta a plantas uma planta (4M14)
- (65) Todas mininos (4S26)
- (66) no varias divertimentos (6F2)
- (67) um bola (6B6, 6M28)
- (68) um estoria (6BV20)
- (69) um coisa (6SN25)
- (70) um menina (6S20)
- (71) com os outros menino com a menininha (6S22)
- (72) os suas pensamentos (6M21)
- (73) O Luis estava a pensar que esta a pensar com que esta a estudar com uma amiga dela. (6M22)

A não concordância da flexão do género quando se trata de um morfema, independentemente da função que o adjectivo possa desempenhar – a de predicativo ou a de atributivo –, como nos exemplos (76) e (80), ou ainda a quantidade de exemplos como (58) (vd. secção anterior), em que não há concordância a nível do género entre substantivos e determinantes, revelam a redundância da marcação do género, à semelhança do que se verifica na LCV, como exemplifica a frase (76) *Mininus sta tudu kontenti, uns sta sakedu otu sintadu* (na variedade de ST) ou *Akes m'nines tava muit content, unje tava d'pe e otes tava sentód* (na variedade de SA):

- (74) com as minhas amiguinhas, nós passeávamos todos juntos, falarmos no nosso futuro. (6F21)

- (75) (...) todas raças ficaram a pensar juntos. (4SV26)
- (76) Os menino ista muito contente e tambem outro esta levantada outras esta sentada. (4M20)
- (77) uma menina esta sentado (4SN2)
- (78) e tem uma Menina sentado no chão (6B6)
- (79) uma bonito historia (6SN12)
- (80) É bom ter um ambiente limpo e linda. (4SV20)
- (81) (...) que da uma sombra muito bonito (4ST20)
- (82) ... e a Carla esta a obeservar como a leitura é muito bom. (6SA25)
- (83) ter um amigo é como ter uma familia unida e cheio de alegria. (6B14)

Daí o cuidado de alguns falantes em precisar o sexo dos referentes pela repetição do mesmo morfema lexical, alterando apenas o morfema gramatical que marca o género; recorre-se, em parte, ao género analítico, também referido por N. Quint (2000b:50) como tendo tido a sua origem na língua bambara, da qual a LCV teria sofrido influências (vd. também exemplos 268, 476-480). Uma das possíveis correspondências da frase *Sta djuntu ku amigu rodiadu ta pensa kuza dretu ki sta ba kontesi ku midjor amigu o amiga* (segundo a variedade de ST) ou *É taun bon stad junt reunid ma unje amig ta pensa kosa boa ke pode kontese* (na variedade de SA) seria:

- (84) Estar com os amigos numa comunhão a pençar em coisas bons que ia aconteceu com o teu melhor amigo ou amiga. (4SA22)

Dado que este fenómeno se regista em ambos os anos escolares, parece-nos estabelecer-se assim um novo valor de parâmetro da VNN que torna a marca do género supérflua. Este traço verifica-se noutros contextos como, por exemplo, em ementas e anúncios.

Por outro lado, no caso de morfemas como {criança}, que se podem referir a seres humanos de ambos os sexos, há uma tendência para a silepse, ou seja, recorre-se ao masculino na concordância da flexão, quando se referem a indivíduos do sexo masculino, embora se trate de um substantivo uniforme na LP:

- (85) e outro crianças está brincar...(4F12)
- (86) Aqui tem muitos crianças que estao a brincar a roda, outros a saltar corda (6B5)
- (87) ums crianças (6BV3)
- (88) muitos crianças (6F5)

Também se registaram casos de ausência de concordância quanto ao género quando o morfema gramatical aparece ligado à função de nome predicativo do sujeito, ainda que haja concordância quando os morfemas gramaticais fazem parte do mesmo grupo sintáctico:

- (89) E estas crianças devem ser amigos. (4SA15)
- (90) As duas crianças que estão a plantar uma árvore que são muito sinpático. (6BV17)

Na sequência do que foi dito anteriormente e tendo em conta as construções desviantes abaixo transcritas, um novo valor de parâmetro é estabelecido com a alteração de lexemas uniformes, passando estes a ser regidos pelo género masculino:

- (91) pesara roda na uma arovo (4BV26)
- (92) tempo livro (4F5)
- (93) e esto menino (4F15)
- (94) um arvore (4SV10)
- (95) outro estão a plantar uma árvore de fruta [fruto] (6F20)
- (96) ele ficou contento (6SN14)
- (97) por debaixo do sombro do arvore (6S4)
- (98) deram um bom exemplo de proteger o nusso naturezo (6S4)
- (99) Noutro dia dois rapazinha foi plantar um arvore. (6S3)

Tal fenómeno não se verifica na LCV, como demonstram os seguintes exemplos: *es mininu, es árvi (arve), kazas (kasas) grandí*. A flexibilidade morfémica permite ainda que sejam feitas alterações aos morfemas por analogia; alterações essas que não se encontram nem na LM nem na língua alvo. Este traço encontra-se sobretudo no Barlavento:

- (100) para ajudar os minhos familias (6B13)
- (101) ... com as minhos amigos (6SA8)
- (102) com meu colegas/ os meu colegas (4SN9)

b) Gerúndio

Ao contrário do que seria de esperar, tendo em conta a já referida tendência generalizada para a paronomásia e o recurso frequente à repetição (vd. 2.1.4.e. da Parte II), o uso do morfema {gerúndio} aparece nos exemplos que se seguem como uma alternativa à construção perifrástica, podendo alternar com esta dentro da mesma frase:

- (103) a pensar a brincar, a saltar a corda, lendo um livro, a baloiçar e plantando uma planta. (4SV23)
- (104) Eu vejo na figura os meninos centados um menino a blanciar outros a saltar cordas jogando malha noutra figura. (6SA23)
- (105) Todos estavam passeando. (6SA7)

Os mesmos exemplos na LCV – *pensa brinka, salta kórda, le livru, baloisa y planta un árvi* (103), *N-sta ta odja na imaji mininu xintadu, un ta baloisa, otu ta salta kórda y na otu imaji mininu ta brinka* (ST)/ *Eum ti toiá nakel figura unje m'nines sentód, un des ta balansa, ote ta salta korda! E otes ta isga bola!* (SA) (104), *Tudu algén staba ta pasia* (105) – revelam a

ausência do gerúndio nesta língua, pelo menos, neste contexto¹. Estamos, assim, perante uma interferência intralinguística que é feita de modo criativo, porque ambas as formas verbais são aplicadas simultaneamente, ou seja, na mesma frase, pelo menos, nesta fase da aprendizagem da L2. É de notar que ,estou a ver' e ,estou vendo' correspondem na LCV à mesma estrutura: *N ta odja*.

Convém lembrar que o gerúndio é mais comum no PB (Mateus 1992:33), enquanto que o recurso à construção perifrástica é mais frequente no PPE, aliás também presente na LCV, como anota D. Almada (1961:23). Note-se que a população sujeita a este estudo é, de facto, parcialmente condicionada pelo acesso ao PB através dos programas televisivos da TCV.

A tendência generalizada para o uso do gerúndio encontra-se, sobretudo, nas turmas do 6º ano, apesar de ser introduzido nos anos anteriores. Quando usado, é mais frequente a sua forma simples, precedida do verbo *estar*, o que atribui a este morfema gramatical os valores aspectuais [+actual] e [+contínuo], i.e., a acção expressa é contemporânea e durativa:

- (106) estou vendo (6F2)
- (107) Eu estou vendo cinco meinos (6F14)
- (108) Esles estou pensando e cantar. (6M12)
- (109) que esta semiando uma arvores (6M16, 6M12, 6M18, 6M28)
- (110) algons amigos estão imaginando coisas (6SV1)
- (111) que estava brincado que estava de balaçar. (6SV27)

A forma simples do morfema gramatical {gerúndio} pode aparecer também após o morfema {ver}, o que estabelece um novo valor de parâmetro na gramática do PCV ou da VNN de CV em relação à do PPE, aproximando-se, simultaneamente, da variedade do PB, se bem que se recorra a este valor de parâmetro nalgumas regiões de Portugal. Neste caso, o gerúndio exprime uma acção em curso, que é contemporânea com a do verbo principal. Nalguns casos, o gerúndio é usado como substituto do infinitivo impessoal do PPE, podendo o seu uso ser alternado com este.

- (112) Vejo uns meninos brincando (6S6)
- (113) Eu vejo eles pensando em baloiçar,... (4SV29, 4SV30)
- (114) Eu estou a ver cinco amigos sentados pensando no que iram fazer no que iam fazer e quando iam fazer. (6S23)
- (115) Eu vejo eu e os meus amigos imaginando. (6SA8)

¹ N. Quint (2000b:257-258) refere a presença do gerúndio no neo-badiú nalguns verbos irregulares, nomeadamente, *sér (sendu)*, *sta (standu)* e *ten (tendu)*, mas sublinha o facto de o gerúndio ser usado por falantes em contacto regular com a LO ou se encontrar em expressões decalcadas da LP, não existindo no badiú rural.

O morfema {gerúndio} aparece também como alternativa a uma outra forma nominal do verbo, o particípio. Este, quando não acompanhado de auxiliar², tem um carácter conclusivo, assumindo o estado resultante de uma acção acabada. Ora, nestes exemplos, o morfema {gerúndio} adquire o novo valor [+acabado]:

- (116) Passando a muito tempo eles foram brinca na quele arvore que o rapazinho e á rapariga plantou (6S3)
 (117) passando alguns mesês (6SV17)

Note-se que, na LCV, poder-se-ia usar, neste caso concreto, uma expressão verbal: *Pasádu uns sumána, livru ben di Lisboa urjenti; Txeu tenpu dipos es bai brinka na kel árvi ki kel mininu ku kel minina plantaba* (ST)/ *Depos de muit tenpe es ba brinka nakel arve ke un mosin y uma m'nininha planta!* (SA) (116); *dipos di alguns mes* (ST)/ *unje mes pasód* (SA) (117). No entanto, é preciso acrescentar que a diferença gráfica ou visual entre o particípio e o gerúndio na LP é, de facto, mínima, podendo tratar-se, aqui, de um lapso. Relevante é o facto de o gerúndio e a construção perifrástica serem usados de tal forma que em nada contradizem a gramática normativa da LP, a não ser quando usados simultaneamente. É neste ponto que temos um produto criativo.

c) Infinitivo

Frequentemente o verbo não é flexionado, caindo o morfema gramatical {-r} que marca o infinitivo impessoal, à semelhança do que acontece com o sistema verbal da LCV, tal como se pode verificar nos exemplos que se seguem:

- (43) resalta de um árvore (6BV11)
 (118) a pensa que brincadeira que eles brincar (6F8)
 (119) Por fim uma menina disse que ela vai brinca em baixo da árvore com os amigos. (4F27)
 (120) outros a salta a corda (4BV2, 4BV37)
 (121) outra ista brinca roda roda (4M2, 4M3, 4M13)
 (122) eu posso imagina que eu e... (6M27)
 (123) Os meninos plantar uma árvore para poderem brincar na sombra. (4SV23)
 (124) Terminaram de brinca resolveram... (6S2)
 (125) começaram a apresenta. (6SA2, 6SA3)
 (126) Eles gostavam de brincar estuda etc. (4SN21)
 (127) o que tinha para conta (6SV1)

O morfema {infinitivo impessoal} é, aqui, usado para substituir qualquer flexão verbal (vd. 2.4.1. da Parte II), sobretudo quando um verbo auxiliar já foi previamente usado, parecendo

² Vd. Cunha e Cintra 1995:492.

tornar-se redundante o seu uso em construções paralelas posteriores, ainda que a LCV não pressuponha este princípio, como se pode verificar no exemplo (128) na LM, *A-mi n-ta kria ki mi ku nhas amigu nu kantababa tudu volta d-árvi*. (ST) ou *Min eum tava gosta, de min ma nhes amige, kantese junt na volta daker arve*. (SA):

- (12) Uma menina e o rapaz a ler um livro (...). (4SN6)
- (128) Eu gostaria que todos os meus amigos e eu cantar a Rondia dos arvôres. (6M10)
- (129) Duas criança a cultivar. (4S28)
- (130) Os meninos jogar a bolas... (4S24)
- (131) Tudos a fazer uma roda. (4S7)
- (132) E o Andre numca mais saltar corda. (6SA25)
- (133) Os meninos plantar uma planta. (4SN2)
- (134) outro esta a pensar ele e uma menina plantar uma arvôre e os outros a rodier uma avore (6S24)
- (135) Na segunda gravura uma Menina e um Menino a plantar uma arvôre. (6B10)
- (136) onde e om quem tudo acontecer com os Amigos (6B7)

Verifica-se nos exemplos abaixo mencionados uma tendência generalizada para o uso do infinitivo impessoal, ao passo que no PPE se usaria o infinitivo pessoal, nomeadamente quando antecedido do morfema lexical livre {para}, e vice-versa, o que está muito próximo da LCV (*E bon planta un árvi pa danu sonbra pa nu brinka* (ST) ou *Biziá ke manera ke é bon planta un arve, ke ta donje sonbra pa no brinka* (SA) (137), *ta planta árvi pa es podi ten sonbra* (141)):

- (137) é bom plantar uma arvole que da sombra para nos brincar. (4F1)
- (138) para as crianças brincar. (4F18)
- (139) e fomos fazer uma roda para nos cantar (4SN4)
- (140) para nascer outras árvores (4SV11)
- (141) a plantarem uma arvôre para poder ter um sombra (6F18)
- (142) e depois posseram uma balanço para eles brincar (6S4)
- (143) nos vimos chamar ele para nos brincar no parque (6M7)
- (144) se eles estivesem um espaso para brincarem (6SV2)

Como alternativa, no mesmo contexto linguístico, pode surgir o morfema gramatical {modo verbal indicativo}. É de notar que todos os exemplos são de falantes frequentadores do 4º ano de escolaridade, pelo que se pressupõe que este traço possa desaparecer numa fase posterior da aprendizagem:

- (145) ... a pedir para nos jogamos com eles... (4SN7)
- (146) estava a fazer uma roda para eles brincaram (4SN16)
- (147) para nós brincamos. (4F25)

O morfema {infinitivo} surge também na VNN como substituto do modo indicativo ou do gerúndio:

- (74) com as minhas amiguinhas, nós passeávamos todos juntos, falarmos no nosso futuro. (6F21)

(148) Por fim todos contentes fizeram o que bem entenderem um de cada vez.(6SV23)

(149) Eles resolverem ajudar as crianças que necessitam ajudar...(6ST16)

(150) Então todo tiverem um fim a bricar. (6SV12)

Foi, contudo, encontrada uma exceção: **um aluno não sabe escrever nem ler não precisa de vem a escola** (4ST15). **Vem** tem aqui o valor do infinitivo, por transposição dos valores de *ben* da LCV.

d) Modo

Apesar de vários alunos do 4º ano de escolaridade usarem correctamente o morfema gramatical {conjuntivo}, foi no 6º ano que se verificou um maior número de construções desviantes relativamente ao uso deste modo verbal, todas elas registadas em ilhas do Barlavento. Nos exemplos que se seguem, verifica-se que isto sucede em orações secundárias antecedidas pelas formas condicionais do verbo *gostar*. Note-se que na combinação destes morfemas □ um lexical (o verbo *gostar*) e o outro gramatical (o modo condicional) □ já está implícita a noção de desejo, pelo que o uso do modo conjuntivo se torna redundante. Na LCV, quer o modo condicional quer o modo conjuntivo não têm marcação³; ora, compare-se *Mi n-ta gostaba ki un dia mi ku nhas kolega brinka di salta kórda* (ST) ou *Min tava gosta de un dia brinka, salta korda ma nhas colegas* (SA) (151) com:

(151) eu gostaria que um dia eu e os meus colegas brincava de saltar cordas (6SA2)

(152) Eu sou o Zé e eu gostaria de que um dia eu fazia part de um grupo... (6SA3)

O morfema {conjuntivo} também pode surgir quando antecedido pela conjunção *que*, de uma forma geral, i.e., independentemente de a intenção subjacente ao enunciado ser irreal ou não, podendo também adquirir o valor de possibilidade do modo condicional, enquanto futuro do passado, bem como os valores atribuídos no PPE ao morfema {infinitivo pessoal}:

(153) depois que eles fizesem os seus trabalhos sempre iam brincar a roda ou cantar. (6SN3)

(154) Eu vejo (...) alguns meninos a pensar no que possa fazer ... (6SA11)

As mesmas frases na LCV – *Dipos di fazi ses trabadju es ta taba sénpri fazi róda o kanta* (ST)/ *depos ke éje faze ses traboie tud vez éja ba brinka salta korda o ba* (SA) (153), *N ta odja (...) alguns minis ta pensa na kuze kes sta bai fazi* (ST)/ *Min, ta oiá algun m'nines o ke, éje ta pensa ne faze* (SA) (154) – enfatizam a redundância do modo condicional .

³ Verifica-se nas variedades das ilhas do Norte, nomeadamente, em SV e SN, a marcação deste modo nalguns verbos fortes, o que não acontece no badiú (Quint 2000b:78).

O morfema {condicional} não surge em orações secundárias, preferindo-se, como na LP, o pretérito imperfeito do indicativo, aliás, mais facilmente compatível com o uso feito na LCV, onde este modo não existe: *Na textu n-sta odja alguns minis bistidu pa bai djuga bola y ta pensa kuze kes podeba staba ta fazeba* (ST)/ *ese text, min ta oiá alguns m'nines ekipod pa bai isga bola, e ainda eum ta oiá kes ti ta imagina o ke éje tava pode faze* (SA) (155):

(155) No texto eu vejo alguns meninos equipados para jogar futebol e ainda eu vejo que eles estão a imaginar o que podem estar a fazer. (6SA14)

(156) a Ana disse gostava de fazer uma roda (6SN7)

A propósito deste modo verbal, parece-nos oportuno referir aqui o ponto de vista defendido por J. Lopes (1951:29), que discorda da classificação do condicional como um modo, sugerindo que o condicional seja considerado um tempo verbal. É de notar que nem o modo condicional nem o do conjuntivo existem na LM.

e) Número

Pelos exemplos apontados, verifica-se uma aparente arbitrariedade na marcação da flexão do número, não havendo concordância entre o sujeito, o antecedente e o predicado, independentemente do ano escolar ou da área geográfica:

(157) outru brincaram a volta de uma árvore (4B3)

(158) Os meninos era muitos anigos. (4BV9)

(159) Uns estava a plantar uns estavam a brincar/Esse rapaz e menina desse é bom plantar. (4F2)

(160) Um menina foram a plantar. (4F6, 6M4)

(161) A crianças esta sentado no chão (4M11)

(162) Eles estave a estudar, a quela crianças (4S28)

(163) Algumas crianca esta sentando nas cadeiras e outros em pe. (4SA2)

(164) ... um dia os sonhos de cada um foi realizado[.] (4SN1)

(165) Era uma vês tinha um rapaz e uma menina que gostava muito de contar historia e a professora disse ela para contar estoria e a menina desse que não sabe contar historia (4ST25)

(166) Passou no lugar onde estava meninos de todas as cores. (4SV23)

(167) os outro esta lavantado (6B6)

(168) o que eles queria fazer (6BV8)

(169) Eu imagino que o meu passado era como essas crianças que está a brincar. (6F21, 6F18)

(170) nas prasas/ nas mar (6S13)

(171) O Zenir imagenava que ele e os amigos estava a saltar corda e a jogar malha. (6SA27)

(172) e quando jegou os meos primos (6SN2)

(173) E cada um dos alunos estavam a relembra o acontecimento que se passou hoje. (6ST21)

(174) Era uma vez uns meninos que imaginavam o que vai fazer no fim de semana. Vou jogar a bola (...) (6SV10)

Verifica-se, assim, um processo de transnumeralidade inclusiva na nova VNN, à semelhança do que acontece também com o género na LCV (cf. Veiga 2002:9), podendo o número ser marcado em qualquer elemento da frase. Quer isto dizer que, o morfema {singular} pode incluir também o do {plural}. Repare-se, a este propósito, nos exemplos da LCV: *kazas grandi, uns mosinhu bunitu*. Ao contrário do que acontece na LP, o número é geralmente marcado uma única vez, no primeiro lexema, na LCV; a alternativa seria a sua codificação através de um advérbio, como em *txeu amigu*, de um numeral (*dôs fidju*) ou de um colectivo (*un munti-branku*).

Quando o sujeito inclui nomes colectivos, regista-se uma silepse do número, na medida em que o predicado já aparece flexionado no número, provavelmente por hiper correcção. É de notar que também os falantes nativos da LP recorrem à silepse do número com frequência. Na VNN, isto acontece, de uma forma geral, em ambos os anos de escolaridade e nos dois grupos insulares:

- (9) (...) estavam um grupo de meninos (...) (4B10, 4B23)
- (175) Era uma vez num dia de verão tinha um grupo de meninos que estavam a jogar a malha (4B3)
- (176) era uma fez um grupo de meninos estavam a pesar e derefente (4BV18)
- (177) Um grupo de crianças (amigos), estão felizes e cada tem o seu pensamento. (6ST13)
- (178) e ai chegaram uma banda a gozar com eles (6SV6)

Este fenómeno não se verifica na língua materna, pois o plural é marcado de forma inclusiva, tal como referido na secção anterior: *Era un bes nun dia di veron, tinha un grupu di mininu ki staba ta djuga mália* (ST)/ *As vez, nun dia de calor tinha uns m'nines ke tava te isga malha* (SA) (175); *kel dáta di mininu é ton dretu kuma nos*.

Por extensão da regra de formação do plural dos nomes na LP, verifica-se uma arbitrariedade na sua formação, independentemente das ilhas e dos anos escolares. Substantivos que, no PPE, só podem aparecer no plural surgem na VNN no singular, à semelhança do que acontece na LCV (*dia di fêria, faze kónta, livru di storia*):

- (179) (...) dia de feria para (...) (4B8)
- (180) ler livro/contar Historia (6BV12, 6SA3)
- (181) ler um livro de estoria (4F13, 4S13)
- (182) um livros de historia (4SN3, 4ST22)
- (183) fizemos conta (4SN4)
- (184) plantar arvore (4ST15)
- (185) a ler livro (6F6, 6F11, 6SN15)
- (186) Manuel pensou que estava plantar arvore. (6ST9)
- (187) um grupo de crianca (6SV15)
- (188) brincamos policia e ladrão (6SV19)

Nesta sequência, surgem também construções do género das que se seguem: **e aconteceu que com brancos, pretos, chinês (4SV3); Tinha da chinês, escuro, negro e portugueses (4SV8).**

Morfemas lexicais incontáveis aparecem flexionados no número. Poder-se-á tratar de um fenómeno de hiper correcção em relação ao PPE, mas também pode ser apenas o uso lógico, e não excessivo, do morfema {plural}. O uso de **bandas desenhadas (194)** explica-se pelo facto de implicar a existência de mais do que uma vinheta, muitas vezes também a existência de várias histórias encadeadas, daí o uso do plural. Da mesma forma, numa **sala de aulas (197)** não se tem apenas uma aula, mas sim várias:

- (189) Então entraram na sala de aulas e ficaram... (4B15)
- (190) A arvore crescer dar lenhas sombra fruto etc (4F14)
- (191) Era uma vez tinha os cinco criansas (4ST15, 4ST5)
- (192) uma arvore no meios e muitas crianças (6B16)
- (193) as meninas saltaram cordas, fizeram rodas, em conjuntos (6S6)
- (194) bandas desenhadas (6M23, 6SN7)
- (195) Eu vejo na banda desenhada uns meninos centados outros de pés. (6SA21)
- (196) Vejo cinco meninos a pensar nos seus futuros (6SA19)
- (197) ...para que os meninos entraxsem para as salas de aulas. (6ST15)
- (198) ...como por exemplos. (6SV14)
- (199) Um grupo de crianças estavam a brincar/zona que estava cheia de papeis latas, garrafas e mais
lixos (4B16)
- (200) tomaram banhos (4B22)
- (201) os alunos foram dar passeios (4B24)
- (202) saltar cordas (4BV5, 4BV35, 4BV22, 4BV23, 4F18, 4M19, 4M20, 4S6, 6BV18, 6F18, 6SA22,
6SA24, 6SN4, 6ST22)
- (203) saltar cordas, jugar malhas, jogar bolas (6S10)
- (204) começaram a brincar jogavam bolas, saltavam cordas e faziam rodas (6SN22)

Este fenómeno não tem a sua origem na LCV, como os seguintes exemplos comprovam: *sala di aula (ST)/ sala d'aula (SA) (189), livru kuadradinhu (ST)/ dzenhe animód (SA) (194).*

As locuções prepositivas do PPE passam a ser substituídas pela forma do plural do substantivo presente no complemento, enquanto que se dá simultaneamente a queda da preposição. Para além disso, o plural adquire um novo sentido, aplicando-se a tudo o que acontece mais do que uma vez, como é o caso de ‚fazer uma roda‘ (cf. 204) ou ‚saltar à corda‘ (cf. 202, 204). Visto o plural ser pouco comum na LM, também o plural nestas expressões não encontra equivalência na LCV: *fazi un róda, salta kórda.*

A concordância em número dentro de um mesmo grupo sintáctico parece redundante, à semelhança do que acontece na LCV. Quer isto dizer que, a título de exemplo, um substantivo e

o respectivo determinante não têm que concordar, pelo que o morfema do número surge como um alomorfe livre, independentemente do ano escolar e da área geográfica, criando-se, desta forma, um novo valor de parâmetro em relação à LP:

- (66) no varias divertimentos (6F2)
- (76) Os menino ista muito contente e tambem outro esta levantada outras esta sentada. (4M20)
- (102) com meu colegas/ os meu colegas (4SN9)
- (170) nas prasas/ nas mar (6S13)
- (205) Era um grupos de miniso jutaram para jogar a bola (...) plantar as planta (4F12)
- (206) ler muito livros (4M2)
- (207) As crianca estão a saltar cordas e jugar amalhas (...) de varias rasa (4S26)
- (208) O meninos, já que cada um não pertence a mesma localidade, eles reuniram para melhorar o mundo. (4SV24)
- (209) umas menina (6B3)
- (210) com os amigo (6BV10)
- (211) a contrar a estorias/a ler o livros (6F8)
- (212) E a maria estava a pensar que ela pode rondar a arvoredos com os amigos. (6M1)
- (213) alunos saudavel (6M12)
- (214) em cantar as voltas de mão dadas a uma arvoredos. (6SA9)
- (215) algumas coisa linda (6SN6)
- (216) pode tere pasado muitas coisa diferentes. (6SN18)
- (217) no seus tempos livres (6SV15)

Por vezes, também o advérbio é marcado quanto ao número, o que não se verifica na LM: *Es fika rei di amigu* (ST)/ *Y éje f'ka muit amige* (SA) (219). Isto acontece, sobretudo, na ilha de ST e no quarto ano:

- (218) muitos feliz (4ST9)
- (219) e ficaram muitos amigas (4ST17)
- (220) muitos felizes (6SA2)
- (221) muitos inteligentes (4ST21)

À semelhança do que acontece com a marcação do número dentro de um mesmo grupo sintático, não há qualquer regra que pareça unir os vários grupos sintáticos de uma frase pela marcação do número, independentemente do ano escolar ou da ilha. A marcação do número uma ou duas vezes ao longo da oração é suficiente:

- (90) As duas crianças que estão a plantar uma árvore que são muito simpático. (6BV17)
- (222) Todos estavam triste e ninguém... (6BV15)
- (223) os meninos ficaram muito contente (6F7, 6F9)
- (224) Eles vieram para casa contente. (6F22, 6F23)
- (225) para quando foram crescido (6F23)
- (226) ficaram feliz (6S20)
- (227) eles estavam sozinho (6SN7)
- (228) (...) eram amigos um do outro. (6ST12)

- (229) ficaram tão sorridente. (6ST6)
- (230) viu os meninos triste (6SV2)
- (231) Era uma vez cinco criaças muita amigo do outro. (6SV9)
- (232) Era uma vez uma família muito triste e afastados. (6SV14)
- (233) era mennas e rapazes misturado (6SV16)

Nalguns destes casos, a marcação do número é desnecessária na LCV: *Era un bes un familia mutu tristi y isuladu* (ST)/ *un vez tava un familia muit triste y fastód* (SA) (232); *Kes dós mininu ki sta planta árvi e rei di sinpátikus* (90).

O mesmo acontece com o determinante numeral cardinal e o respectivo substantivo na VNN: o morfema {plural} usado para marcar o número do substantivo cai quando precedido por um determinante numeral cardinal, à semelhança do que sucede na LCV:

- (234) nove rapas (4BV36)
- (235) dois rapaz (6F6)
- (236) u rapazes (4BV37)
- (237) Era uma vez tem cinco amigo estava a falar no tempo livre. Um dele desse eu vou estudar (...) (4F9)
- (238) cinco menino (4F5, 4F7, 4F16)
- (239) Era uma vez cinco rapaz foram jogar a bola na Praia disse (4ST20)
- (240) cinco crianca sentados a sorrir (6B2)
- (241) A primeira gravura aprece cinco criança a imaginar (...) à outra imagem aparece um rapaz a remar e uma bola ao sado (6B16)
- (242) Era uma vez tinha quatro rapazinho e uma rapariga. (6S3)
- (243) eu vi cinco amigo (6S15)

Também se verificam, aqui, construções desviantes formadas evidentemente por hipercorreção, em que se marca o número pela adição redundante do morfema {plural} ao determinante, à semelhança do que acontece com o advérbio. Mas este é um fenómeno menos frequente, havendo apenas seis exemplos:

- (244) era uma vez uma mininas e quatros mininos. (4BV22)
- (245) cincos mininos (4ST21)
- (246) cincos meninos (6F3)
- (247) era uma vez uma mininas e quatros mininos. (4S22)
- (248) cincos amigos (6S19)
- (249) São cincos meninos. (6SA21)

Nem o ano escolar nem a área geográfica são aqui factores determinantes, quer num caso quer no outro. A LCV apresenta este valor de parâmetro e é ele que nos parece ser, aqui, o único elemento condicionante.

f) Tempos verbais

No relato de um acontecimento passado ou de uma história, frequentemente aparece o uso simultâneo dos tempos verbais presente e pretérito. Tanto no PPE como no PB, tal combinação é impossível nos contextos em causa. Na variedade linguística do português em CV, assistimos, também aqui, à ausência de redundância. Ora, estando-se a contar uma história, a acção decorre obviamente no passado, marcando-se o tempo com o valor [+anterior]; no entanto, a mesma acção pode ter ocorrido de forma habitual ou permanente, pelo que será marcada com o tempo do presente. É o que acontece no exemplo (256): **os meninos estão a divertir** [+habitual, +durativo], em que o presente do indicativo transmite a durabilidade do acto, e **os meninos ficaram contentes e depois todos foram para casa** (256), onde é feita a marcação [+anterior], à semelhança do que se verifica na LM: *Minis sta ta divirti. Es fika kontenti y dipos tudu algen ba pa kaza.* (ST)/ *Éje m'nines ti te diverti, éje f'ka content depos éje ba pa kasa* (SA) (256); *Pedro fla ma e sta bai anda di baloisu* (258). Poder-se-ia dizer que os valores dos morfemas dos tempos verbais da LP são mantidos, mas aparecem em combinações diferentes, de forma a evitar a redundância, por um lado, e a tratar os lexemas verbais e os seus respectivos morfemas de modo independente, por outro:

- (174) Era uma vez uns meninos que imaginavam o que vai fazer no fim de semana. Vou jogar a bola (...)
(6SV10)
- (250) Era uma vez 5 meninos que estavam á falar no tempo livre. A primeira menina diz eu vou plantar uma planta e roidar aela. (4F1)
- (251) ...e outro planta a planta e brncaram e saltarão a corda e leram. (4S24)
- (252) ...estavam a pensar ums pensam a plantar uma arvore (4BV27)
- (253) brincamos, saltamos a corda, cultivamos plantas, estudavemos e jogamos a bola. (4SA20)
- (254) Era uma vez eu está jogar a bola (4SN4, 6SA16)
- (255) haveias cinco meninos que estao a pensar nas brincadeiras. (6M12)
- (256) Os meninos estão a divertir. Os meninos ficaram contentes e depois todos foram para casa. (4SV6)
- (257) Aconteceu de manha na escola com os amigos. No final condo todos acabam de brincar vão para a casa. (6B12)
- (258) O Pedro disse que ele vai balanciar (6SN4)
- (259) Aconteceu tudo a tarde, na escola que o Luís imaginou que estavam a ler, a Carla que eles todos estam a vazer uma roda... (6ST11)

As ilhas em que este fenómeno tem tendência a desaparecer são as de BV, SA, SN e F, ou seja, este traço desaparece no 6º ano de escolaridade destas ilhas, prevalecendo, todavia, nas cidades, como é o caso de Praia em ST e do Mindelo em SV.

Nalgumas das construções desviantes que se seguem, verifica-se ainda a ausência do passado anterior, ou seja, tanto a ausência do tempo verbal mais-que-perfeito, quer seja composto quer seja simples, como a não adaptação do passado ao longo do discurso indirecto:

- (119) Por fim uma menina disse que ela vai brincar em baixo da árvore com os amigos. (4F27)
- (165) Era uma vês tinha um rapaz e uma menina que gostava muito de contar historia e a professora disse ela para contar estoria e a menina desse que não sabe contar historia (4ST25)
- (173) E cada um dos alunos estavam a relembra o acontecimento que se passou hoje. (6ST21)
- (212) E a maria estava a pensar que ela pode rondar a arvores com os amigos. (6M1)
- (260) Fizeram tudo o que imaginaram. (4SA25)
- (261) Eles estavam a pença no que temh feito. (4S28)
- (262) disseram para não cortar a quela arvore que faz mal para as arvores (4ST20)
- (263) Ficaram felizes e fizeram tudo o que pensaram (4SV11)
- (264) Quando acabaram de pensar fizeram o que estavam a pensar. (4SV28)
- (265) E todo mundo foi para sua casa descansar o dia alegre que tiveram (6S27)
- (266) Tera tido alguma coisa muito importante para eles tem estado ali aquela hora. (6SN5)
- (267) ...encontraram-se e ficaram a dizer um ao outro o que se passou com eles. (6ST10)

Ao contrário do que se verifica na nova VNN, na LCV existe a marcação do passado anterior tal como na LP: *Es sta pensa na kuza ki es ten stadu ta fazi* (ST)/ *Èje tava te pensa no k ja tinha feto* (SA) (261). Nesta fase da aprendizagem da LP, o ,passado antes do passado', ou passado anterior, deve ser subentendido a partir do contexto (173, 263). Este valor temporal é sempre marcado com um morfema do pretérito. Verifica-se ainda a ausência do futuro no passado (119), que aparece marcado pelo morfema {presente}. Em ambos os casos é evidente a ausência de redundância destas marcações a partir do momento em que um lexema verbal já foi denotado com a marca do passado [+anterior], referindo-se os morfemas gramaticais que se seguem a uma acção anterior ou posterior a essa acção descrita na oração principal. Este fenómeno não parece ser condicionado nem pelo ano escolar nem pela área geográfica, mas apresenta semelhanças óbvias com a LCV.

No que diz respeito ao uso do pretérito, o perfeito parece não ser morfologicamente diferenciado do imperfeito (271). Em exemplos como o (204), o perfeito é aplicado a uma acção pontual com início e fim no passado, **começaram a brincar**, enquanto que o imperfeito marca a duração da acção no passado em **jogavam bolas, saltavam cordas e faziam rodas**:

- (204) começaram a brincar jogavam bolas, saltavam cordas e faziam rodas (6SN22)
- (268) Era um Domingo que eu e as minhas amigas e os meus amigos fomos brincar. (4SN15)
- (269) Quando terminava eles começaram a falar. (6M28)
- (270) Nós fomos jogar a bola mas a Dora não sabia e então tínhamos de a ensinar. (6ST3)
- (271) Uns jogaram a corda e outros plantavam arvores. (6SV3)

Considerando algumas destas construções na LM – *Uns salta kórda y otus planta árvi* (ST)/ *unje isga korda y otes planta arve* (SA) (271), *Nu ba djuga bola ma Dora ka sabia y nton nu tevi ki xinal* (ST)/ *No ba isga bola ma Dora ka sabia y no tive te insnel* (SA) (270) –, verifica-se a inexistência da distinção destes dois tempos do passado. É preciso notar que a distinção entre o perfeito e o imperfeito é de natureza aspectual, sendo o primeiro [+pontual] e [-durativo], e o segundo [-pontual] e [+durativo], tendo em conta que o valor [acabado] pode ser alterado por outros elementos da frase (Ançã 1999:38). Não se pode afirmar que o uso dos dois tempos seja sempre incorrecto de acordo com a LP. Parece-nos tratar-se antes de uma extensão das regras da LP, pelo que surgem novos valores de parâmetro.

Outro valor do perfeito aparece em construções como a que se segue: **Amanheceu foram.../Sairam foram...** (6S27), em que a repetição da marca deste tempo verbal parece substituir o uso da conjunção. Note-se que, na LCV, *manxe* pode significar ‘amanhecer’ ou ‘começar, desatar’ e *sai* ‘começar’.

É de frisar a quase total ausência de locuções adverbiais, recorrendo-se apenas às de pequena dimensão.

2.1.3. Léxico e Semântica

a) ‘andar de baloiço’

PE	andar de baloiço	
LCV	balansia/ balansa; djolongi (em crioulo fundo)	
	4º ano	6º ano
B	remar	remar ((n)o remo)
BV	balansar, balonciar no baloiço	balanciar, baloiçar
F	dar (o) bolé, brincar bolé	dar o remo, remar, remar (n)a corda, balançar, baloiçar, dar balança/baloiço
M	balançar	balançar, balanciar, estar com o balanço
S	balançar	balanciar, balançar, brincar de balança
SA	balançar, balanciar, baloiçar	balançar, baloiçar, balancear, brincar de baloiço

SN	fazer balanço/baloioço, balanciar	fazer baloioço, balanciar, fazer balanço
ST	balanciar, balançar	balançar, balanciar, baloioçar(-se)
SV	-	balançar, balanciar

A expressão portuguesa ,andar de baloioço' não aparece em nenhuma das áreas geográficas, sendo preferido o lexema **balançar** ou **balanciar**. Apenas em duas ilhas aparece uma expressão equivalente: na ilha da B dá-se preferência a **remar** ou **remar o remo**; na ilha do F aparece **dar bolé** no quarto ano e **dar o remo** no 6º ano. É de notar que ambas estas ilhas fazem parte do grupo do Sotavento. Nalguns casos, na ilha do F, **remar** aplica-se igualmente a ,dar à corda', na situação específica de ,saltar à corda'. Aliás, note-se que, em ambos os casos, as situações compreendem um movimento muito semelhante quer do baloioço quer da corda.

b) ,fazer uma roda'

PE	fazer uma roda	
LCV	fazê un roda	
	4º ano	6º ano
B	brincar a roda	-
BV	brincar a roda, rodar uma árvore	brincar a roda, fazer uma roda
F	brincar/fazer roda roda, rodar, brincar a roda	dar volta(s), brincar (a) roda, rodar
M	brincar fazer roda, brincar a roda	brincar roda (roda), rodar
S	rodar uma árvore	rodar, brincar (à) roda
SA	brincar (a) roda, brincar/fazer rodas	brincar (de/a) roda, brincar as rodas, rodar
SN	brincar roda	brincar (a) roda
ST	brincar rodas, brincar (de) roda roda, fazer rondas	brincar a/de roda, rodar, fazer rodas
SV	fazer rodas, brincar roda(s)	fazer rodas, brincar a roda, brincar roda roda

Já a expressão lexical portuguesa ,fazer uma roda’ é substituída por **fazer rodas**, **brincar roda(s)** ou **brincar roda roda**. Na ilha do S é dada preferência a **rodiar**. É de sublinhar a precisão inculcada no lexema **roda** pelo morfema {plural} ou pela sua reduplicação em **roda roda**, para enfatizar o facto de se tratar de mais de uma roda. Na ilha do S este fenómeno encontra-se praticamente ausente.

c) ,haver’

PE	haver	
LCV	tem	
	4º ano	6º ano
B	ter	ter, estar
BV	ter, estar, ser	-
F	ter	estar
M	ter	ter
S	ter	-
SA	ter	-
SN	ter	ter
ST	ter, ser	-
SV	-	-

O facto de o lexema *ter* ter etimologicamente correspondentes em ambas as línguas, portuguesa e caboverdiana, faz com que seja usado com frequência, substituindo a palavra ,haver’ do português, que não tem nenhum equivalente etimológico na LCV (vd. transcrição 12 do Anexo 10). Este fenómeno também se verifica na variedade do PB (Mateus 1992:33).

Esta tendência desaparece gradualmente de acordo com a evolução escolar dos indivíduos. Quer isto dizer que, no 6º ano de escolaridade, já é menos frequente. No que respeita a diferenças diatópicas, é de notar que na ilha de SV não se registaram construções desviantes nesta área.

d) ,jogar/brincar/fazer’

	4º ano	6º ano
B	+	+

BV	+	+
F	+	+
M	-	+
S	-	-
SA	-	-
SN	+	+
ST	-	+
SV	-	+

Estes três lexemas verbais parecem constituir alternativas paradigmáticas, estabelecendo uma relação de sinonímia: **brincar a roda** em vez de ‚fazer uma roda’ (4B1, 4BV9, 6B4), **brincar a malha** (6F7) ou **fazer malha** (4F20) em vez de ‚jogar à malha’, **fazer baloiso** (6SN23) em vez de ‚andar de baloiço’, **brincar a corda** (6ST5) em vez de ‚saltar à corda’, **fazer historia** (6M3) em vez de ‚contar/escrever/inventar uma história’. Esta tendência aumenta com a evolução escolar dos falantes. Apenas nas ilhas de SA e do S não se verificaram construções desviantes nesta área.

e) ‚saltar à corda’

PE	saltar à corda	
LCV	saltâ korda	
	4º ano	6º ano
B	-	-
BV	-	-
F	brincar pomba e laranja, brincar roda pé pombinha	-
M	-	-
S	-	-
SA	-	-
SN	-	-
ST	brincar/jogar corda, brincar de saltar corda	-
SV	-	-

É no grupo insular do Sotavento que se encontram formas desviantes em relação ao uso da expressão ,saltar à corda', nomeadamente nas ilhas do F e de ST. Na primeira, é dada preferência às expressões **brincar pomba e laranja** ou **brincar roda pé pombinha**, que correspondem aos versos iniciais da música que pode acompanhar esta actividade lúdica. Na segunda ilha, o lexema verbal em ,saltar' é substituído por um outro que remete para o aspecto lúdico da acção: **jogar** ou **brincar**.

f) Outras preferências lexicais

Foram registados outros usos a nível do léxico, nomeadamente, em ambas as turmas de SN, no 4º ano da B e no 6º ano de SV, de SA e do S. Nesta última, usa-se **na praça** (6S20) ou **no patio** (6S29) com o significado de ,na rua'. Seguem-se outros exemplos para ,equipa' (272) e ,campo de futebol' (274):

(272) O time do Pedro ganhou ao Jorge. (4B21, 4B5)

(273) Era uma vez uns grupos de alunos foram brincar no pátio (4B2, 4B7, 4B23, 4BV2, 4BV5, 4BV23, 4BV30, 4BV32, 4BV36, 4F7, 4F9, 4ST20, 4ST12)

(274) campo de jogo (4B17)

(275) quintal da escola (4B18)

A ilha que se destaca, neste ponto, é a de SN. Repare-se nos lexemas escolhidos para exprimir ,fim-de-semana' (276), ,dia de escola' (277), ,brincar aos professores' (278), ,adoentada' (279), ,no campo' (280), ,marcar golo' (281), ,jogar à macaca' (282), ,na rua' (286) e ,turma' (287):

(276) no final de semana (6SN1)

(277) dia de aula (6SN24)

(278) brincar escola (6SN26)

(279) a Melhia estava duecida e me chamou para tirala uma duvida (6SN11)

(280) Campinho (6SN16)

(281) entar golo (6SN21)

(282) jogar gravião (6SN4, 4SN2, 4SN6)

(283) saltavamos..., de gravião (6SN11)

(284) brincar gravião (6SN19, 4SN19)

(285) fizemos um gravião (4SN15)

(286) no patio (4SN14)

(287) apareceu uma sala a pedir... (4SN7)

Note-se que nem todas estas expressões se explicam por interferência linguística: *na fin di simana* (276), *dia di aula* (277), *brinka prusor* (278), *...staba duenti...* (279), *marka golo* (281).

As turmas do 4º ano de ST e do F revelaram outras preferências lexicais, embora, não tão variadas como nas referidas ilhas do Barlavento. Assim, a turma de ST recorre ao lexema **findar** (na LCV: *kaba* ou *fínda*) e a do F a **criar** (na LCV: *da* ou *kria*), enquanto que no PPE seria mais frequente ,acabar' e ,dar', respectivamente:

(288) criar lenhas (4F25)

(289) criar sombra (4F26)

(290) É bom planta um plantas porque há frutos e dá sabra e debras [lenhas].(4F31)

(291) E findou a hertória dos mininos. (4ST14, 4ST13)

Exceptuam-se aqui as ilhas do M e da BV, onde se encontram as duas turmas da população alvo com mais dificuldades e menor aproveitamento, ambas do 4º ano.

Esta VNN afasta-se, neste aspecto, do que se verifica nas variedades regionais da LM, já que, segundo M. Veiga (2000:43), é ao nível da fonética/fonologia, ou das estruturas de superfície, que se registam mais diferenças de ilha para ilha. Nesta VNN registam-se igualmente diferenças a nível do léxico de ilha para ilha, sobretudo no grupo do Barlavento.

g) Relação espacial

No seu estudo comparativo, M. Helena Ançã verificou que entre os formandos caboverdianos se registava uma particular imprecisão quanto à localização espacial, sublinhando que as locuções prepositivas representam dificuldades interlinguísticas características de um público crioulofóno, ao contrário do verificado com os falantes bantófonos de Angola.

Nos exemplos que se seguem aborda-se a relação espacial de ordem e são óbvias as dificuldades a este nível, sendo os objectos relacionados frequentemente trocados por analogia (294, 296):

(292) para brincar abaixo a dela (4F3)

(293) Os amigos estava a brincar baixo de expinho. (4F14)

(294) brincar debaixo da sombra/ fazer roda abaixo de uma sonbra (4F32, 4F7)

(295) e uma com uma bola atraz (6B8)

(296) fazer uma roda um meio de uma árvore (6B11)

(297) um rapaz a remar e uma bola ao lado (6B16)

(298) eu e os meus amigos vamos fazer um roda au lado da arvore. (6SN1)

(299) fazer uma roda perto da árvore (6SN7)

(300) e fazer roda com uma planta no meio (6SN12)

(301) brasado como uma balo no meio (6BV2)

Exemplos da LCV, tais como, *Brinka na sonbra/ fazi róda na sonbra* (294), *Y un ku un bola trás del* (ST)/ *Y un ke bola pa tras* (SA) (295) e *Un rapas sta da kórda y un bola sta na se ladu* (ST)/ *un moso te remâ kun bola ne se lód* (SA) (297), reflectem bem a atribuição de novos

valores às preposições da LP, não podendo o seu uso ser justificado pela simples interferência linguística da LM.

É de realçar também o facto de, nos dois últimos exemplos, ser usada a expressão **com [alguma coisa] no meio** para substituir as locuções prepositivas da LP ,à volta de/ em torno de' ou a preposição ,entre [os pés]'. À falta de outras soluções, recorre-se às locuções prepositivas de vizinhança **perto de** ou **ao lado de**, cujo uso é possível neste contexto, apesar de não serem as locuções que melhor transmitem a relação espacial em causa (vd. imagem do questionário no Anexo 3).

As construções que se seguem transmitem a relação espacial através de demonstrativos. Regista-se, aqui, uma nítida transposição de valores do único determinante e advérbio demonstrativo (,isso', ,esse/a(s)' e ,aí') que não existe no badiú, ainda que com presença marcada nas ilhas do Norte (SA, SN e SV), segundo N. Quint (cf. 2000b:78), e que forma o sistema ternário da LP, concernente ao „espaço fictício ou relativo“, em oposição ao „espaço absoluto“, que se situa em relação ao *aqui*, segundo a terminologia de M. Helena Ançã (1999:43):

- (302) Tudo isso aconteceu com grupo de alunos do quarto ano e a professora no quintal da escola.
(4B18, 4B17, 4B5, 4B8, 4B25)
- (303) Isso é bom porque árvores dão lenhas e sobras e frutas. (4F24)
- (304) Eses meninos são muitos educa e amigos companheiros. (4F2)
- (305) Nessa pequena banda desenhada... (6BV19)
- (306) Nesse pequeno diálogo (6BV7, 6BV8)
- (307) Isso aconteceu com uns meninos interessantes. (6BV16)
- (308) Isso aconteceu no meu sonho[.] (6SN6)
- (309) eu vejo nessa figura dois meninos a ler o livro (6F3)
- (310) Eu vejo nessas figuras muitos meninos. (6F1)
- (311) Esso deverá ter passado à tarde (6F9)
- (312) Isso tudo aconteceu no dia 24 de Outubro de 2002 com o Fabrício, Dário, Júnior, Edson e Janice quando estavam no pátio da escola e resolvemos contar os nossos pensamentos. (6ST13)
- (313) esses lugares são onde os meninos pensaram (6ST9)
- (314) E todos os dias que estudarem as lições e fazerem os t.p.c. iam para ai no parque que se chava...
(6ST6)
- (315) essa imagens (6ST2)
- (316) Iso é bom porque arvore dão lenha madeira fruto etc (4F16)

Tendo em conta o sistema binário da LCV (*keli* para ,isto', *kela* para ,aquilo' e ,isso', segundo a variedade de ST), a construção da VNN (314), correspondente a *Y tudu dia ki es studaba lison y es fazeba tpc, es ta ba brinkaba la na parki* (ST)/ *tude dia depos des faze ses*

traboi de kasa y de studa, éje ta bai paseá na kel parke (SA), é um bom exemplo da tentativa de aplicação dos valores da LP.

À semelhança do que acontece com o pronome demonstrativo, também o valor de proximidade do advérbio é alterado, aproximando-se do uso deste na LCV (*N sta odja kes minis la ta imajina*):

(317) Eu vejo lá aqueles meninos a imaginar... (6BV8)

O pronome demonstrativo variável é, às vezes, confundido com o invariável. Tal distinção não existe na LM, estando o pronome variável da LP mais próximo do seu equivalente na LM do que o invariável (*Es sta ta pensa na kuze kes sta bai brinka* (ST)/ *eje ti ta pensa no ke kes pode bai brinka* (SA)):

(318) eles estão pensar naquele que eles vai brincar. (4F5)

Estruturas desviantes ao nível da relação espacial foram detectadas em ambos os anos da B e do F, e ainda no 6º ano da BV, de SN e de ST.

2.1.4. Sintaxe

Tabela 2.1.4. Construções desviantes ao nível da sintaxe por ano escolar e ilha

		B	BV	F	M	S	SA	SN	ST	SV
Combinação/ ordem palav.	4ºano	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	6ºano	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Contração	4ºano	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	6ºano	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Determinante	4ºano	+	+	+	+	+		+	+	+
	6ºano	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Perífrase	4ºano	+						+		+
	6ºano	+		+			+		+	
Preposição	4ºano	+	+	+	+	+		+	+	+
	6ºano	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Pronome pessoal	4ºano	+		+	+					
	6ºano	+	+		+	+	+	+	+	+
Pronome reflexo	4ºano	+	+			+		+	+	+
	6ºano		+	+	+	+	+	+	+	+
Pronome relativo	4ºano	+	+	+				+	+	
	6ºano	+	+	+	+		+		+	+
Repetição	4ºano			+						
	6ºano				+	+		+		+

a) Combinação e ordem das palavras

Nas construções desviantes que se seguem, verifica-se que, nesta VNN, existem vários grupos sintácticos com diversas funções, aparentemente semelhantes às da LP. No entanto, a ordem desses grupos é diferente da ordem sintáctica comum na LP, quer seja no PPE quer no PB. Note-se que, na LP, o grupo móvel também pode ser colocado entre o sintagma nominal e o verbal. Na VNN, vai-se mais longe, transformando-se elementos de sujeitos compostos em complementos introduzidos por uma preposição. Este fenómeno pode ter a sua origem na LCV, pois, por exemplo, ‘O Nuno e os seus amigos’ (321) corresponderia a *Nunu ku ses amigu*. Assim, na nova VNN, regista-se uma tendência para separar o predicado do sintagma nominal e do

complemento directo através de um complemento introduzido por uma preposição, podendo dar-se a elisão do verbo copulativo:

(319) Uma vez eu com minha prima a brincar roda num árvores[.] (4SN18)

(320) Estou a ver na gravura um menino esta a remar, outro... (6B17)

(321) O Nuno com os seus amigos acabaram de Brincar e foram para casa. (6SN19)

É também nítida a tendência para fazer dos complementos introduzidos por preposição grupos móveis, colocados na frase arbitrariamente. Estas construções não se coadunam com as da LM, como se verifica em *Era un bes un mininu ta brinka ku bola na pátiu di skola na se tenpu livri* (323) e em *N-sta bai djuga mália ku nha amiga* (ST)/ *eum ti tabai isga malha ma nha amiga* (SA) (324), onde ,com a bola' e ,malha' não se separam do verbo. O essencial na nova VNN é transmitir a informação e não ordená-la:

(74) com as minhas amiguinhas, nós passeávamos todos juntos, falarmos no nosso futuro. (6F21)

(322) Era uma vez num pátio grande tinham lá muitos meninos em grupos. (4B20)

(323) Era uma vez um menino a brincar no recinto da escola no seu tempo livre com a bola. (4F16)

(324) Vou jogar com minha amiga à malha. (4F31)

(325) um dia um menino pensou que brincava com colegas de ronda (4ST14)

(326) Eu gostava que com a árvore que o Marco disse [sugeriu] nós todos podessemos juntos e brincar a volta. (6SV30)

Isto pressupõe uma flexibilidade sintáctica que não é possível, em orações simples, compostas apenas pelo sujeito e pelo predicado, o que pode levar à inversão destes grupos sintácticos. Tal processo pode ocorrer na LP para enfatizar o sujeito da acção, não se verificando, no entanto, na LM: *Mininus ta staba era na skola* (ST)/ *kes kriensa tava la na skola* (SA) (327). Não é, assim, de estranhar a emergência de construções como as que se seguem, nas quais se verifica a troca do sujeito com o predicado, resultando produções do tipo sintáctico V+S+O, em que a oração relativa assume a forma enfática:

(327) foi na escola que as crianças esta. (4SA2)

(328) Eles conseguiram arrumar um lugar lindo. De manhã, debaixo da árvore as 9:00 que os meninos encontraram. (6F12)

Esta ordem sintáctica pode estender-se igualmente às frases complexas, sucedendo o mesmo ao nível das orações. Este fenómeno torna-se mais drástico com a ausência de pontuação:

(329) Estão a pensar quando acabar o ano lectivo o que vão fazer no tempo livre. (6SV25)

As construções que se seguem têm em comum a omissão de um dos grupos sintácticos, mantendo-se, de uma forma geral, as flexões:

(330) Passado bem. Porquê estão feliz. (4SA21)

(331) Como vai ser realizado e para fazerem um livro sobre o Meio Ambiente. (4SV26)

- (332) [Q]que lá vês ler livro, sardar corta. (6B7)
 (333) [J]já passou uma dessas, Estudar. (6B8)
 (334) Crianças todos Amigos. (6ST8)
 (335) Eu vejo um grupo de meninos a imaginar. (6ST16)

Já o mesmo não tende a acontecer, caso se mantenham presentes todos os grupos sintácticos: **As crianças esta a pensar coisas que eles deve fazer** (4M11). Por outras palavras, a coesão ao nível da morfologia parece implicar a incoerência sintáctica, e vice-versa. A coexistência de ambas é uma excepção.

Nas construções que se seguem, o sujeito tanto pode ser omitido, de forma que não se compreende qual é o referente (336-342), como repetido (208, 343-344) ou completado (302, 345) no mesmo período. Os dois últimos casos parecem ser uma forma de substituir o aposto:

- (208) O meninos, já que cada um não pertence a mesma localidade, eles reuniram para melhorar o mundo. (4SV24)
 (302) Tudo isso aconteceu com grupo de alunos do quarto ano e a professora no quintal da escola. (4B18)
 (336) [] gostava de plantar (4ST19)
 (337) Plantar arvoros em casa ou na orta. (4SN19, 6BV2, 6F1, 6F13, 6SA3, 6SA2)
 (338) Eu imagino que pederá ter passado o tempo a brincar [não diz quem] (6F11)
 (339) Ler livros para poder ter um futuro melhor. (6SN5)
 (340) Esta a pensar ele e uma menina a ler (6S24)
 (341) Foram para casa no outro dia resolveram estudar juntos. Saltar a corda, a malha. (6SV9)
 (342) Era uma vez estava em S. Vicente a balociar no baloico e quando jegou os meos primos... (6SN2)
 (343) eu gostava que eu tivesse uma paraqueda e voar todos os lugares (4ST24)
 (344) e também está uma criança a plantar uma árvore e está muitos criança fazer uma roda no pé de uma Árvore que poderiam eles ter plantado e cuidado. (6F2)
 (345) O Lucas estava a pensar em ler ele e a sua amiga. (4ST5)

O facto de o sintagma nominal poder ser subentendido na LP mas ter a sua presença obrigatória na LCV leva a construções do tipo que se seguem, em que o sujeito passa a complemento circunstancial de lugar e tempo:

- (346) Certo dia numa turma do 5ºano resolveram fazer grupos de trabalho... (4B21)
 (347) Aqui nesta figura esta a mostrar os menino (6SN12)

É frequente a função de sujeito ser assumida por um pronome indefinido ou um numeral, à semelhança do que se verifica na LM, o que é menos comum em aprendentes da LP como L1: *Kel kuartu fla ma e sta baba studaba ku se amigu. Kes dôs ki staba di se ladu staba ta odja* (ST)/ *Kel kuart m'nine dze kel tava tabai studa ,e min ma nhe amige. Kel segund ke tava de se lód tava so toiá* (SA) (348), *N-sta odja na imaji di banda disenhada: un ta anda di baloisu otu ta salta*

kórda (354). Considera-se, aqui, também sujeito o antecedente de uma oração relativa com função de complemento directo, visto o pronome relativo sofrer uma elisão, como em (351):

- (348) O quarto diz que ele vai estudar eu e o meu amigo. O dois que estava ao lado ele estava a ver. (4F7)
- (349) Na gravura eu vejo uns a pensar no divertimento. (4SV6)
- (350) Observo na gravura uns meninos a pensar numa árvore. Uma a pensar em baloiçar (4SV2)
- (351) Eu vejo alguns esta saltar corta (6BV12)
- (352) Umas estão a fazer que a Natureza seja saudavel ou a (...) (6BV14)
- (353) e outro este remar junto da um bola (6B6)
- (354) Eu vejo na figura da banda desenhada um a balançar, outro a saltar corda (6S16)
- (355) Uns a plantar e a imaginar quando estiverem a fazer roda nela. (6SA26)
- (356) Uns jogaram a bola, saltar a corda, outros jogaram a malha, outros aliam livros... (6SV21)

Nas construções desviantes que se seguem regista-se a omissão de um elemento da unidade do sintagma verbal, tal como o verbo copulativo ou o principal, sendo de destacar esta tendência generalizada no quarto ano de escolaridade. Verifica-se um paralelo com a LCV, que prescinde da função do copulativo (*Un mininu ta djuga gavion* (ST)/ *Te un m'nine te isga* (SA) (360), *Un rapas ta baloisa* (ST)/ *un mos te balansa* (SA) (361), *y kuátu rapas ta konta un stória ku bola na mei di pe* (ST)/ *te kuát moss te conta jtoria y es ten un bola ne ses pe* (SA) (362)):

- (19) Uns meninos há pensarem. (...) (4SA8)
- (353) e outro este remar junto da um bola (6B6)
- (355) Uns a plantar e a imaginar quando estiverem a fazer roda nela. (6SA26)
- (357) Este minino a balasar na patio (4M14)
- (358) Duas colegas a estudar uma licão. (6BV4)
- (359) No campo na livraria. (4SA21)
- (360) Um menino a jogar gravião. (4SN6)
- (361) Um rapaz a baloiçar. (4SV28)
- (362) e quatros rapazes a contar uma estoria e com a bola entre os pés. (6F6)
- (363) eles não amigo falso. (6M12)
- (364) Outros a saltar a corda outros... (6S24)
- (365) Os meninos a plantare arvores a... (6SN18)
- (366) Poder ter passado que os amigos estão na felicidade das crianças e como poder proteger o ambiente. (6ST16)
- (367) O antoniopara a casa da ávo que morava longe e que quase não a via e para brincar com os primos. (6SV29)

Destaca-se, aqui, a ordem segundo a qual a informação é organizada e transmitida. Ora, em relação à construção (372), o emissor da mensagem menciona ter feito algo com uns colegas, cujos nomes são referidos apenas posteriormente. É preciso notar que construções deste género também se encontram entre os falantes nativos da LP na linguagem oral, sendo pouco prováveis na linguagem escrita. Também se pode dar o caso de duas orações complexas serem unidas por

meio de uma conjunção que não é a mais apropriada para o tipo de informação que se pretende transmitir, como em (373):

- (328) Eles conseguiram arrumar um lugar lindo. De manhã, debaixo da árvore as 9:00 que os meninos encontraram. (6F12)
- (368) O Jorje ficou muito triste e seus companheiros fizeram confusão e não aceitaram a derrota. (4B21)
- (369) Era uma vez os meninos saíram no intervalo, enquanto os outros brincaram amalha, corda, etc. (6M13)
- (370) para quando a escola reabrisse no intervalo contar anedotas debaixo da árvore. (6M23)
- (371) Quando estavam a comemorar a vitória no patio com a vitória é que deu mais alegria. (6S29)
- (372) Um dia eu e os meus colegas estivemos a brincar na rua eu a Anita, o Rogerio, o Andre, o Crisian e o Li... (6SV22)
- (373) Quando eles descansaram depois eles foram para as suas casas (6SN20)

Seguem-se exemplos em que um elemento é repetido, pelo menos, uma vez. Ao contrário do que acontece nos exemplos dados na secção acerca da repetição, aqui, o elemento repetido aparece, geralmente, afastado do primeiro, provocando um corte a nível da combinação sintáctica. Há, pois, uma tendência para recorrer ao uso da repetição, em vez de evitá-la:

- (303) Isso é bom porque árvores dão lenhas e sobras e frutas. (4F24)
- (371) Quando estavam a comemorar a vitoria no patio com a vitoria é que deu mais alegria. (6S29)
- (374) No dia seguinte, aconteceu que os que estavam a fazer roda a volta de uma árvore aconteceu que ficaram amigos (...) (4B8)
- (375) Então quem que queria jogar a bola ficava no seu canto, quem que ia balanciar ia, ir semear arvores ia, e quem que ia ler e saltar corda. (6SV10)
- (376) Cada um desses meninos estão a pensar um de cada vez como se realiza os seus sonhos. (6M22)
- (377) Como os meninos não gostavam de jogar a bola nem as meninas não gostavam de contar historias agora cada um queria fazer o que lhes apatecia. (6SV3)

Não é difícil encontrar construções paralelas na LCV: *Nton ken ki kria djugaba bola ta fikaba na se kantu, kenha ki kria andaba di baloisu ta baba, kenha ki kria simiaba árvi ta baba, y kenha ki kria saltaba kórda ta baba tanbé* (ST)/ *Akes ke kria, fka de se kant, y akes otes, uns bai balansa, semeá arve, otes bai ale y salta korda* (SA) (375), embora a repetição não seja necessária na LM: *Nun dia depos, konde ke akes m'nines ke tava te brinka roda ne redor de kel arve es torna amiges* (SA) (374).

As construções que se seguem focam diferentes aspectos da combinação sintagmática atribuída aos vários elementos. Assim, por exemplo, seria considerado pouco idiomático no PPE dizer **fazer os seus pensamentos em realidade** (391), quando o que se pretende afirmar é ,os seus sonhos tornaram-se realidade'. Da mesma forma, não se diria **eles foram sentar a pensar** (386), mas antes ,eles ficaram sentados a pensar':

- (20) Era costume de brincar de correr bicicleta a brincar panhada. (4BV1)

- (378) Poderá se passar uma piada acho eu. (4SA24)
- (379) Estão no patio com amigos a imaginar. (4SV17)
- (380) Poderia ter acontecido que, muitas crianças que não tiveram oportunidades de gosar a sua criancisse. (6BV13)
- (381) Para mi eles aprendem um bom abito. (6BV5)
- (382) fazer a agricultura (6BV17)
- (383) praticar a agricultura (6BV8)
- (384) ...a pensar num acto para presteligiá a natureza. (6BV19)
- (385) Eles coneguirom arrumar um lugar lindo (6F12)
- (386) eles foram sentar a pensar. (6F15)
- (387) (...) e tiraram lenhas para cozinhar. (6F23)
- (388) O Jannick esta a imaginar que esta a criar um ambiente melhor (6S21)
- (389) (...) que aconteceu uma imaginação de cada um. (6ST19)
- (390) Depois de uma hora o jogo tinha terminado,... (6SV16)
- (391) Os cinco meninos resolveram fazer os seus pensamentos em realidade. (6M15)

Repare-se que estas construções se aproximam das estruturas da LCV: *y es panha lenha pa kusia* (387), *Jannick sta imajina ma e sta ta kria un anbiienti midjor* (388), *Dipos di un ora djogu kaba* (390); outras são idênticas às usadas no PB, tal como o demonstra o exemplo (385).

Nos exemplos que se seguem, regista-se a não distinção do discurso directo do indirecto que, muitas vezes, se torna visível apenas pelo recurso ao verbo introdutor. Todas as outras adaptações, inerentes à passagem de um discurso ao outro, são omitidas:

- (165) Era uma vês tinha um rapaz e uma menina que gostava muito de contar historia e a professora disse ela para contar estoria e a menina desse que não sabe contar historia (4ST25)
- (348) O quarto diz que ele vai estudar eu e o meu amigo. O dois que estava ao lado ele estava a ver. (4F7)
- (392) vamos jogar bola não porque tem aula (4M3)
- (393) Era um menino foi a praia de mar e disse vamos brincar. (4ST4)
- (394) (...) o Helder disse vamos brincar de baloiço (...) (6SA12)

No complemento circunstancial de modo, regista-se a conversão do adjectivo em advérbio. O recurso ao adjectivo adverbializado faz-se sentir sobretudo na linguagem informal e coloquial do PPE. Nota-se, antes, uma aproximação ao PB, onde tais construções são consideradas adequadas. É de frisar, no entanto, que esta tendência se verifica apenas no grupo insular do Barlavento, independentemente do ano lectivo, pelo que, provavelmente, se trata de um traço dialectal da VNN, aliás, muito próximo da LM – *E fla mariadu* (ST)/ *El fala meriód* (SA) (395), *...ki es ka sabia brinkaba gavion dretu* (ST)/ *...es ka sabia brinka gravion dret* (SA) (397), *kada un des filiz ta pensa* (398), *E konta stória sábi* (399):

- (395) ele falou errado (4SN12)
- (396) Estão a pençar proteger a natureza e viver saudavel (...) (4SV17)

- (397) que não çabiam brinca gravião direito (6SN10)
- (398) (...) cada um deles a pensar felizes. (6BV19)
- (399) ele contou a historia muito entereçante do (...) (6SA3)

Os dois últimos exemplos são particularmente estranhos ao ouvido de um falante do PPE: o primeiro pela ausência do verbo copulativo e pela consequente posição que o adjectivo adquire na frase, não se sabendo se as pessoas de quem se fala ‘estão a pensar de forma feliz’ ou se ‘estão felizes e a pensar ao mesmo tempo’; o segundo pela posição sintáctica atribuída ao adjectivo, ficando-se na dúvida se a própria história contada terá sido interessante ou antes a forma como ela foi contada.

Verifica-se igualmente a preferência dada à nominalização, que se deixa entrever na tão frequente construção sintáctica do tipo V+N, já notada aquando da descrição do uso da paronomásia, tendo os seus efeitos ao nível da combinação sintáctica, o que reflecte as estruturas da LCV (*fazi agrikultura* (382), *fazi brinkadera* (400), *fazi conviviu* (403)):

- (2) plantar a planta (4S24, 6M1, 6M12, 6M13, 6M14, 4SV8, 6SV21)
- (3) brincar uma brincadeira (4SN21)
- (382) fazer a agricultura (6BV17)
- (400) fazer brincadeiras (4B1, 4SV11)
- (401) fazer plantação (4B1, 4B5, 4B10, 4B14, 4B18, 4B20)
- (402) ter pensamento (6ST13)
- (403) fizeram convívio (4B22)

b) Contracção

No caso da preposição *a*, quando contraída, o acento da contracção cai, independentemente do ano escolar ou do grupo insular:

- (86) Aquí tem muitos crianças que estao a brincar a roda, outros a saltar corda (6B5)
- (404) brincar a roda (4B1)
- (405) saltar a corda (4B24, 4BV2, 4F16, 4F1, 4SA20, 6F3)
- (406) a Ana disse: eu queria que todo mundo juntasse a minha volta (4ST24)
- (407) eu estou ver os meninos a saltar a corda (6B3, 6B6)
- (408) saltar a corda, a jugar a malha. (6S8)
- (409) aquela hora (6SN5)

Noutras construções torna-se mais óbvia a elisão do determinante quando precedido de preposição (*ki sta na Merka*):

- (410) que esta em America (6S32)

Com mais frequência, surgem construções em que ambos a preposição e o determinante caem, apesar de o mesmo nem sempre se verificar na LM: *Kontisi na dia 12 di Abril di 2004*

(411); *Nu brinka pulisia ladron* (188). Este fenómeno não parece ser condicionado nem pelo desenvolvimento escolar nem pela área geográfica. Isto acontece, sobretudo, no tipo de construção frásica em que um lexema verbal é seguido por um morfema lexical:

- (86) Aqui tem muitos crianças que estao a brincar a roda, outros a saltar corda (6B5)
- (188) brincamos policia e ladrão (6SV19)
- (411) Foi dia 12 de Abril de 2004 (4B24)
- (412) Eu vou jugar bola com o meu amigu. (4F8)
- (413) saltar corda (4BV6, 4F8, 4F9, 4S27, 4SN1, 4ST19, 4ST9, 4ST22, 4ST19, 4ST18, 4ST15, 4ST5, 4SV2, 4SV13, 6BV3, 6BV4, 6BV12, 6BV13, 6M12, 6M22, 6S3, 6S20, 6SA26, 6SA25, 6SA16, 6SV6, 6SA18, 6ST23)
- (414) jogar malha (4F14, 6S3)
- (415) jogar bola (4BV1, 4BV5, 4F5, 4M3, 4M21, 4F16, 4M3, 4M21, 4SN2, 4ST3, 6F9, 6F10, 6SN15, 6SV25)
- (416) brincar roda (6F4, 4ST18, 4F29, 4M12, 6S18, 4B10)

Quando há um complemento introduzido por uma preposição seguido de um sintagma nominal, usa-se a preposição e o determinante, mas sem que se recorra à contracção propriamente dita. Comparem-se, aqui, os exemplos *brinka na pe di laranja* (419), *n-sta odja un rapazinho xintadi na un banku* (420) e *Es fika kontenti ku kuza kes fazi kel dia* (421) com os seus correspondentes na VNN:

- (43) resalta de um árvore (6BV11)
- (417) fazer rodas a volta de um aror (4BV32)
- (418) eu gostaria de brincar numa baicho de uma arvore. (4F15)
- (419) brincar em um pé de laranja (4F32)
- (420) Eu vejo um menino sentado em um banco (4SA14)
- (421) eles ficaram felizes por o que eles tinam feito naquele dia (6S18)
- (422) Vejo o Janir a pensar em ele a baloiçar,... (6SA19)
- (423) Vejo cinco meninos cada um a pensar em uma coisa. (6ST22)
- (424) No fim deram as mãos a volta de uma arvore e cantaram. (6ST12)

c) Determinante

Quando um lexema verbal é seguido de um substantivo, dá-se a omissão do determinante que deveria acompanhar o substantivo (425, 426, 427, etc.), tal como na LM: *Kes-otu ki ganha tása, festeja di ligria* (425), *le jornal* (427), *le livru* (428). O mesmo pode acontecer num sintagma nominal regido por preposição (431) ou num complemento determinativo (430), à semelhança do que se verifica na LCV: *ta poi planta na tera* (431), *livru di skóla* (430). Quando o determinante possessivo é usado, o artigo que o acompanha pode cair (429), estabelecendo-se, aqui, outro paralelo entre a LM e o PB. Repare-se nos seguintes exemplos:

- (165) (...) e a professora disse ela para contar estoria e (...) (4ST25, 6SN5, 6SN27)
- (265) E todo mundo foi para sua casa descansar o dia alegre que tiveram. (6S27, 6SA8)
- (425) os outros que ganharam taça, festejaram de alegria. (4B22)
- (426) a fazer roda à volta duma árvore (4B23, 4B8, 4B11, 4B13, 4B17, 4BV1, 4BV35, 4SN1, 4SN6, 4SN13, 4SV1, 4SV5, 4SV6, 4SV25, 6F14, 6SA26, 6SA14, 6SN8, 6SN12)
- (427) ler jornal (4BV1, 6SA17, 6SA21)
- (428) ler livro (4BV6, 6BV3, 6F17, 6S15, 6S16, 6S21)
- (429) Eu vou estudar com minha amiga. (4F5)
- (430) livros de escola (4M19)
- (431) a colocar terra em planta (4M11)
- (432) E eu era numero cinco. (4SN11)
- (433) estudar com meus colegas para ser um suturo mavida comu as menina que estão a ver (...) (6B4, 6F21)
- (434) parece que um é negro e outros são brancos (6B15)
- (435) para saúde (6F17)
- (436) plantar árvore (6F22, 6M2, 6BV2, 6S20, 4F28)
- (437) e acharam boa nota e ficaram felizes. (6M13)
- (438) com Elton (6SN16)
- (439) Ana disse (...) ante de fazerem piquenique (6SN22, 6SN27)
- (440) E no fim de todos contarem os seus pensamentos despedimo-nos um ao outro e fomos para nossas casas. (6ST13)
- (441) passaram boas ferias (6SV29)

No caso do determinante indefinido *todo*, também é estabelecido um novo valor de parâmetro com a elisão do artigo definido, à semelhança do que acontece no PB. Poder-se-à tratar aqui de um fenómeno de interferência da LCV, como se pode verificar em *tudu tipo brinkadera* (442):

- (75) (...) todas raças ficaram a pensar juntos. (4SV26)
- (406) a Ana disse: eu queria que todo mundo juntasse a minha volta (4ST24, 6S27)
- (442) todo tipo de brincadeiras (4BV29)
- (443) era uma vez unos meninos da todo Pais. (4BV30)
- (444) (...) todos meninos (...) (4SV24)

Nos exemplos abaixo transcritos nota-se claramente que o uso do determinante possessivo é arbitrário, sendo, por um lado, utilizado excessivamente e, por outro, omitido. Neste último caso, será o contexto a determinar a relação de posse, i.e., o determinante possessivo é nesta nova VNN redundante, podendo ser subentendido a partir do contexto, apesar de o mesmo não acontecer na LCV – *Kel-otu dia es vai se kaza y es papia ku ses pai* (448):

- (445) depois foram cada um para casa. (6M28)
- (446) já é tarde vamos para a nossa casa. (6SA8)
- (447) tinha cinco amigos os nomes eram Gilda (...) (4SN20)
- (448) No dia seguinte foram a casa dele e conversaram com os pais (6S23)

À semelhança do que foi dito no último parágrafo, também o artigo parece ser usado arbitrariamente, não sendo condicionado nem pelo ano escolar nem pela área geográfica. Em todos estes casos, verifica-se o seu uso excessivo em relação ao PPE e ao PB, apesar de o mesmo não se registar na LCV – *Foi di palmanhã* (456), *Ribera di Son Djon* (457), *Djuana fazi kiston di brinka ku-es* (458):

- (211) a contrar a estorias/a ler o livros (6F8, 6S6)
- (449) praticaram o desporto. (4B21, 6SV9)
- (450) para dar uma sombra (4F29)
- (451) Era uma ves o 5 amigos (...). Eles esta a pensar a brinca a roda abeira do um arve (...) (4M20)
- (452) e depois foram para a casa. (4S21, 6SV10, 6SN24)
- (453) A ler o livro. (4SN2)
- (454) os meninos das todos coros. (4SV10)
- (455) E as crianças que estão ão pé de arvore esta a fazer a agricultura. (6BV17)
- (456) Foi da manhã (...) (6F15)
- (457) Ribeira do S. João (6SN22)
- (458) (...) a Joana fez a questão de ir brincar com eles (...) (6ST6)
- (459) para a gente ir jogar o futebol (6SV16)

Nestas construções desviantes dá-se a permuta do determinante (artigo definido e/ou indefinido) geralmente usado no PPE pelo outro determinante similar, o que se afasta da LCV (*Eum ti toiá nes figura dos m'nines ta le un livr* (SA) (309)):

- (12) Uma menina e o rapaz a ler um livro (...). (4SN6)
- (54) a dar volta numa pé da arvore (6F6)
- (309) eu vejo nessa figura dois meninos a ler o livro (6F3, 6F4, 6F7, 6BV9)
- (460) num tempo livre (4B17)
- (461) eu vou ler o livro com a minha irmã. (4F3)
- (462) E os outros estava a fazer a leitura. (4F11)
- (463) Um setoria tenha um menino que vive na planta. (4M2)
- (464) atrás de um tronco de árvore (6B9)
- (465) plantar a arvore (6F17, 4BV37)
- (466) o[um] menino caiu (6S12)

Este fenómeno também não é condicionado nem pela evolução escolar dos indivíduos nem pela sua área geográfica.

d) Perífrase

Há vários processos associados à formação da perífrase, que, segundo D. Almada (1961:23) se impôs, muitas vezes, na LCV para exprimir conceitos abstractos. Vários exemplos a este propósito são apontados por N. Quint (2000b:57) sobre o campo lexical das cores. D.

Almada atribui ainda o recurso a perífrases à linguagem infantil, comparando a situação de aprendizagem linguística da criança à dos povos dominados.

Como já se verificou, existe na nova VNN uma nítida preferência pela nominalização (vd. 2.4.1. da Parte II) e pelo tipo de construção sintáctica em que se usa um verbo e um substantivo, omitindo-se muitas vezes palavras monossilábicas como o artigo. Enquadram-se nesta categoria as construções com verbo suporte ou locuções verbo-nominais que são formadas por um verbo funcional (por exemplo, **fazer**) e um substantivo deverbal (por exemplo, **plantação** ou **convívio**), conhecidas na Germanística por *Funktionsverbgefüge*. Repare-se nos exemplos que se seguem:

- (389) (...) que aconteceu uma imaginação de cada um. (6ST19)
- (400) fazer brincadeiras (4B1, 4SV11)
- (401) fazer plantação (4B1, 4B5, 4B10, 4B14, 4B18, 4B20)
- (402) ter pensamento (6ST13)
- (403) fizeram convívio (4B22)
- (467) fizeram plantações (4B2, 4B3, 4B4, 4B6, 4B8, 4B11, 4B12, 4B13, 4B15, 4B17, 4B19, 4B20, 4B21, 4B22, 6F10)
- (468) fazer grupos de brincadeiras (4B5)
- (469) Fizeram seis grupos de divertimento (4B9)
- (470) Também eu gosto de brincar com os meus amigos que estão na escola. (4SN5)
- (471) fazer um bom ambiente (4SV10)
- (472) para ficar melhor o meio ambiente (4SV14)
- (473) pensar em maneiras de brincar (4SV15)
- (474) Pode ter passado uma imaginação dos meninos que estavam a pensar. (6B17)
- (475) a imaginar qualquer pensamento. (...) Cada um deles foi fazer um dos seus pensamentos. (6ST11)

Estas construções remetem para a LM, como se pode verificar nos exemplos que se seguem: *Es fazi sas grupu di divertimentu* (469), *Mi tanbé N-gosta di brinka ku nhas amigu ki ta sta na skóla* (470), *fazi un bon anbienti* (471), *pa meu anbienti fika midjor* (472), *pensa na maneras di brinka* (473).

Também a marcação do género se faz, por vezes, acompanhar de mais lexemas do que os necessários, sendo o género marcado de forma analítica. Este tipo de marcação é denominada *género analítico* por N. Quint (2000b). Isto verifica-se, sobretudo, no 6º ano de escolaridade e pode ter a sua origem na LCV (*N-gosta di brinka djuntu ku nhas amigu o amiga* (478), *N-sta odja uns mininu minina y rapaz ta brinka* (479), *Y si tirmina brinkadera di kes lindu y linda mininus* (480)):

- (268) Era um Domingo que eu e as minhas amigas e os meus amigos fomos brincar. (4SN15)
- (476) outros mininos e mininas (4SN8)
- (477) com os meus amigos ou amigas (6B13, 6B18)
- (478) Eu gosto tambem de brincar junto com os meus amigos ou amigas. (6F14, 6F15)

- (479) Eu vejo uns meninos rapariga e rapazes a brincar. (6SA26)
 (480) E Assim terminou as brincadeiras das lindas e lindos meninos. (6SA17)

Os exemplos que se seguem contêm paráfrases, em que uma expressão lexical é explicada por outras palavras, dando lugar à formação de imagens com raízes na LCV (*Es sta ta brinka róda ku un árvi na meiu* (481), *balansâ riba di tábua ku kórda* (482), *Es fla ma e fika ku un denti kebradu na metadi* (483)):

- (481) estão a brincar a ro[da] e a árvore dentro da roda. (6B10)
 (482) baloiçar sobre uma tavua e corda (6F22)
 (483) Disseram que ela ficou com um dente a metade. (6SA1)

Note-se que a última construção é adaptada à LP, na medida em que se dá a queda do verbo ‚partir’ (na LCV: *kebra*). É no 6º ano escolar que se tende a recorrer a esta estratégia, sobretudo na ilha de SA e nas ilhas do Sotavento, com excepção da do M.

e) Preposição

Nos exemplos que se seguem verifica-se o abandono do uso da preposição *a* como no PPE, criando-se assim um novo valor de parâmetro na VNN pela inserção da preposição *a* depois de verbos que exprimem uma intenção, como ‚ir’ em (484) e ‚resolver’ em (485), quando seguidos de um outro verbo, o que não se verifica na LCV – *Minis ba pasia* (484), *Es razolvi fazi un paseo* (485), *Nton un rapazinho razolvi rema* (487), *Es disidi ba djuga bola* (488), *Es sai pa ba djuga bola* (489):

- (160) Um menina foram a plantar. (4F6, 6M4)
 (484) Os meninos foram a passear. (4B1)
 (485) Resolveram a fazer um passeio (4B6)
 (486) resolveram jogar a bola, outras a saltar a corda (4B17)
 (487) Então um rapazinho resolveu a remar. (4B24)
 (488) decidiram a ir jogar a bola (4BV7)
 (489) saíram a jogar a bola (4BV24)
 (490) Tambem eu vou a saltar a corda (4F15)
 (491) resolveram a brincar roda (4ST18)

No 4º ano de escolaridade, a preposição do complemento determinativo sofre uma elisão ou é substituída por uma outra, verificando-se paralelos inegáveis com a LM – *un (dia) friadu* (492), *un festa dispidida* (493), *nun dia ku sol y ku uns amigu* (494):

- (492) num dia feriado (4B3)
 (493) Terminaram com uma festa para despedida. (4B4)
 (494) num dia [de] com sol e com uns amigos (4SV27)

O complemento indirecto tende a ser introduzido pela preposição **para** quando antecedido por um pronome pessoal com função de complemento directo, tal como no PB; a preposição introdutória do complemento indirecto tende a cair quando o complemento directo antecede o indirecto (497) ou quando este aparece isolado (495). A ordem dos complementos directo e indirecto é livre, i.e., tanto um como o outro podem seguir-se imediatamente ao predicado:

- (495) E agradeceu os meninos. (4B4)
- (496) fizeram uma surpresa para o professor (4B24)
- (497) Eu estava a contar o meu prinó[primo] uma historia[.] (4SN16)
- (498) Ela disse que ela vai contar a historia para a sua professora. Ele disse que ele gostaria de contar a historia pelo o seu pai. (6M1)
- (499) eu posso dar esses brinquedos para vocês (6SV2)

Na LM não se recorre a preposições neste caso, sendo as funções dos complementos determinadas pelo contexto: *E agradezi mininus* (495), *Es fazi prusor un surpresa* (496), *N-staba ta konta nha primu un stória* (497).

É evidente, nos exemplos que se seguem, que, uma vez usada uma determinada preposição, há a tendência para usá-la novamente como componente introdutória de um novo complemento, ainda que o mesmo não se verifique na LCV, como o demonstram os exemplos *Tudu keli kontisi na tenpu livri duranti rekreiu* (500), *Era un bes un mininu ki staba ta pensa studa ku se kolega* (506), não se verificando a alternância com outras preposições com o mesmo valor, como ,durante' ou ,em', de acordo com o contexto, apesar de as mesmas existirem na LCV:

- (20) Era costume de brincar de correr bicicleta a brincar panhada. (4BV1)
- (500) Tudo isso aconteceu num tempo livre no recreio. (4B5, 4B17)
- (501) As criança estão a pensar a jogar a bola. (4S28)
- (502) estava a pensar a plantar uma arvore (4ST10, 4SV5, 4SV9, 4SV23, 4SV30, 6M8, 6M20, 6M21)
- (503) na brincar na volta de uma árvore. (...) na roda de uma árvore. (4SV20)
- (504) e outros amigos esta a persar a estudar (6B7, 6B8)
- (505) a pensar a jogar a bola (6F9, 6F5)
- (506) Era uma vez uma crianca estava a pensar á estudar com a colega. (6M1)
- (507) I eles cansavam[;] depois iam sentar para contar uns aos outros o que naquele dia fizeram na tarde (6SN3)

A repetição da mesma preposição não se verifica quando em frases compostas por dois períodos unidos pela conjunção copulativa *e*, como é o caso de: **Na gravura estão os meninos a pensar em plantar as árvores e para vrinicar todos juntos ao mesmo tempo** (533).

Independentemente do ano escolar ou da área geográfica, há uma nítida tendência para a queda de ,a' na conjugação perifrástica, sobretudo, caso esta não seja seguida de um

complemento introduzido por uma preposição, ao contrário do que acontece nas construções desviantes mencionadas anteriormente:

- (6) cada um esta pensar no ceu pensamento (4F14)
- (121) outra ista brinca roda roda (4M2, 4M13, 4S26, 6F10, 6BV7)
- (407) eu estou ver os meninos a saltar a corda (6B3)
- (508) estavam fazer plantações (4B13)
- (509) Era uma vez um dia ums rapases e unos meninos estava pensar unos estava pensar para jogar (4BV30)
- (510) Outro estava estudar (4F2)
- (511) esta ler livros (4M11, 4F12, 4SN3, 6BV12, 6F17, 6ST9)
- (512) onde que ele estava come (4SN12)
- (513) você aprende ler (4ST15)
- (514) estava pensar em (4ST16, 6ST9)
- (515) outros estão ler, etc (4SV6)
- (516) vejo os meninos enmaginar que (...) (4SV8)
- (517) Eles estavam plantar (4SV10)
- (518) o que eles estão fazer esta certa (6BV9)
- (519) e o outro está pensar que (...) (6F13)
- (520) Um menino esta balamciar[.] (6S24, 6S15)
- (521) viu uma menina chorar. (6SN9)
- (522) quando o ano lectivo estava quase terminar (6SV25)

Registaram-se, aqui, algumas excepções: **Os aluuno esta á pesar para a bricadeira** (4S14) e **Os meninos estão a pensar sobre o que fiseram** (4S7).

Nas orações secundárias introduzidas por uma preposição ou locução prepositiva no PPE, a preposição é substituída pela conjunção polissémica ou conjunção completiva/ integrante, à semelhança do que se verifica no PB. Tal fenómeno não pode ser remetido para a LCV (*Dipos di mininus fazi plantason* (523), *Dipos di djuga, nu bai anda di baloisu* (525)):

- (523) Depois que os meninos fizeram as plantações (...) (4B20)
- (524) Depois que ele ja acabar de escolhe a brincadeira dissidiram o que é bom. (4F32)
- (525) depois que jogarmos fomos brincar no baloiso (6SV22)

É de referir que D. Almada (1961:163) aponta, na sua descrição da LCV, a supressão da preposição nalgumas locuções prepositivas, verificada apenas na ilha de ST, segundo a autora.

O uso do pronome relativo pressupõe a elisão da preposição em ambos os anos escolares e grupos insulares, criando-se, assim, um novo valor de parâmetro, aliás, muito próximo da LCV – *Keli tudu kontisi na tenpu livri y tanbé na un dia ki ka tinha aula* (526), *Era un bes un minina y kuátu rapaz ta pensa na ki trabadju ki kada un sta ba fazeba* (527), *Es kumesa papia na kuze kes gostaba di fazi* (528):

- (118) a pensa que brincadeira que eles brincar (6F8)

- (329) Estão a pensar quando acabar o ano lectivo o que vão fazer no tempo livre. (6SV25)
- (352) Umas estão a fazer que a Natureza seja saudavel ou a (...) e por fim reuniram a um pe duma arvore a convever reunidos[.] (6BV14)
- (526) Tudo isso aconteceu no tempo livre e também no dia que não tinha aulas. (4B6)
- (527) Era uma vez uma menina e guatro rapazes estavam a pensar gual trabalho de cada um ia fazer (...) brincar a roda no arvore com os amigos (4BV23, 4BV37)
- (528) eles conesaram a falar o que eles gostava de fazer (6SN15)
- (529) Pode ter passado uma ideia o que vão fazer nos tempos livres. (4SV1)
- (530) a pensar o que iam fazer (6S16)
- (531) (...) estavamos sentados a pensar o que iamos fazer no (...) (6SN1)
- (532) resolveram pensar o que ian fazer (6SA12, 6SA9, 6SV8)

O morfema livre {para} aparece após adjectivos (539, 540) ou associado a uma intenção futura (535), podendo também ser usado para dar expressão a uma finalidade, aproximando-se do uso da preposição *pa* da LCV – *Nu fica ansiozu pa fazi prova* (539), *pa fazi un mundu midjor* (535), *Na kel textu pikinoti li nu odja ma kriansa e frutu y speransa na futuru* (536):

- (262) disseram para não cortar a quela arvore que faz mal para as arvores (4ST20)
- (533) Na gravura estão os meninos a pensar em plantar as árvores e para vrincar todos juntos ao mesmo tempo. (4SV19)
- (534) Eles ficaram muito felizes para encontrar outras pessoas de outra cor (...) (4S7)
- (535) para dar o mundo melhor. (6BV11)
- (536) Nesse pequeno dialgo vimos que as criancas são o fruto e a esperança para o futuro. (6BV12, 6BV19)
- (537) plantar uma planta e para cuidar dela (6F12)
- (538) Lutaram para um futuro melhor e o futuro finalmente conseguiram o que queriam (...) (6SA7)
- (539) ficamos asiossiosos para voltar lá (4SN14)
- (540) ansiosos para fazer as provas (6SV25)

A palavra **em** exprime sobretudo localização, quer espacial quer temporal (547, 552), podendo ser antecedida por um adjectivo (545), pelo que se aproxima do uso da preposição *na* da LM: *Un mininu rei di bon na salta kórda* (545), *Tudu es sta pensa kuze ki es sta ba fazi na feria* (552). Este uso verifica-se em ambos os anos escolares e grupos insulares:

- (33) fomos brincar numa manegueira de agua (6SN2)
- (54) a dar volta numa pé da arvore (6F6)
- (503) na brincar na volta de uma árvore. (...) na roda de uma árvore. (4SV20)
- (527) Era uma vez uma menina e guatro rapazes estavam a pensar gual trabalho de cada um ia fazer (...) brincar a roda no arvore com os amigos (4BV23)
- (541) Num passeio com os professores na praia de mar (...) (4B22)
- (542) fazer roda na arves (4BV11)
- (543) a brincar roda roda no pé da árvore que os amgios plantaram (4F29)
- (544) Eu gosto bricar orda nopidearvin[brincar roda no pé da árvore] (4M9)
- (545) que era muito bom em saltar corda (4SN17)

- (546) fazer uma roda na uma planta (6BV3)
- (547) a dar volta numa árvore (...). Foi no meio dia (6F3)
- (548) a pensar na plantar árvores (6F5)
- (549) brincar a roda numa árvore (6M23, 6M25)
- (550) O Joaquinho esta ler no seu manual (...) (6SA25)
- (551) em praça (6ST5)
- (552) Todos eles estão a pensar quando estão em ferias o que fazem. (6ST22)

A preposição **de** antecede, geralmente, um determinante numeral ou aparece como partícula regente dos verbos **brincar** e **saltar**, provavelmente devido ao seu uso na nominalização deste verbo na LP, já que, como se viu, este processo é também muito frequente nas ilhas. Na LCV, *Ami N-ka ta konsiguiba salta dês bes so uns sinku a sas bes y e ta fikaba ta ri* (557), *Na fin es konbina ba brinka na kaza di João* (558), *Un dia es razolvi fazi un kanpanha pa pruteji planta* (559) e *Nu brinka tudu keli* (560), provam bem a ausência da preposição *di* nestes contextos. Este fenómeno não parece ser condicionado nem pelo factor etário nem pela área geográfica:

- (553) saltar de corda (4ST8)
- (554) Eu estou a ver uma gravura de sinco crianças. (6B1)
- (555) Eu estou ver amigos de saltar corta outros no baloiro (...) e outro volta de uma arvore (6BV2)
- (556) Deram um bom exemplo de proteger o nussso natureza. (6S4)
- (557) eu nem conseguia saltar 10 vezes conseguia saltar só de 5, e 6 vezes e ele ficava só a rir (6SN17)
- (558) E no fim combinaram de ir brincar à casa do João. (6ST10)
- (559) Um dia resolveram fazer uma campanha de proteger as plantas (6ST12)
- (560) vamos brincar de todo isso. (6ST8)

A preposição **a** é, de facto, a mais frequente talvez pela sua unissonoridade ou pelo facto de se tratar de um monossílabo que permite várias combinações a nível da sintaxe. É de realçar, aqui, o seu uso associado ao verbo **pensar**, pelo que tudo indica que este lexema verbal é regido, nesta VNN, pela preposição **a**, estabelecendo-se, desta forma, um novo valor de parâmetro em relação ao PPE e ao PB, o que não se regista na LM – *Sta ta pensa anda di baloisu...* (562), *antis di sol nansi* (568):

- (241) A primeira gravura aprece cinco criança a imaginar (...) à outra imagem aparece um rapaz a remar e uma bola ao sado (6B16)
- (440) E no fim de todos contarem os seus pensamentos despedimo-nos um ao outro e fomos para nossas casas. (6ST13)
- (502) estava a pensar a plantar uma arvore (4ST10, 4SV5, 4SV9, 4SV23, 4SV30)
- (504) e outros amigos esta a persar a estudar (6B7, 6B8)
- (505) a pensar a jogar a bola (6F5, 6F9)
- (561) pensar a plantar (4BV4, 4BV5, 4BV35, 4BV9, 4BV12, 4ST10, 4SV5, 4BV7)
- (562) pece[pensa] a balasar (...) para saltar a corda (4BV25)

- (563) a pensar a leitura (4BV29, 4BV27, 4BV24, 4BV18)
- (564) Um queria pensar a plantar (...) (4BV34, 4M4)
- (565) eu vou plantar uma planta e roidat aela (4F1)
- (566) Eu estava a pensar a fazer uma brincadeira. (4SN6)
- (567) e as mininas ficaram todos os dias as a patio da escola (4ST17)
- (568) antes do sol a nascer (6F18, 6F23)
- (569) pegaram a um arvore (6S14)
- (570) pensar a brincar (6SA5, 6SV5)

Nos complementos circunstanciais de tempo e espaço regidos por preposição no PPE, pode verificar-se igualmente a elisão da preposição na VNN, à semelhança do que acontece com o complemento determinativo, o que nem sempre acontece na LCV. Compare-se *Ti ki un belu dia kes mininu li...* (571) com *Tudu kontisi num dia ki (...)* (572). Na VNN, a preposição é um elemento introdutório de um complemento mas não uma componente de união dentro de um mesmo complemento:

- (571) A té que um belo dia estes meninos (...) (4BV33)
- (572) Tudo aconteceu um dia quando (...) (6SN5)
- (573) brincar com os meus amigos á roda uma arvore (6SV5)

Ao contrário do que acontece no PPE, os verbos reflexos passam a ser regidos por uma preposição, não se usando o pronome reflexo (574, 577; vd. também 2.1.4. da Parte II, sobre o uso do pronome reflexo), à semelhança do que acontece com o PB. Por outro lado, os verbos com preposição nas variedades oficiais da LP passam, aqui, a ser transitivos directos (576, 265), enquanto que os verbos transitivos directos da LP passam a ser regidos por preposição na nova VNN (575, 574⁴). Repare-se no uso desses vocábulos na LCV: *Y es fla ma es ka ta skesi kel dia* (574⁴), *pruteji planta* (575), *Y tudu amigu sta ta pensa na ses sonhu* (576). É de notar que este novo valor de parâmetro se torna mais evidente no 6º ano de escolaridade:

- (265) E todo mundo foi para sua casa descansar o dia alegre que tiveram. (6S27)
- (574) E eles disseram que não esqueceriam daquele dia. (4B9)
- (575) portejo das plantas [protejo as plantas] (6M17)
- (576) E todos os amigos estão a pensar os seus sonhos. (6M16)
- (577) nunca mais ião esquecer desse lugar. (6SN22)

Como já se teve oportunidade de verificar, na construção sintáctica V+N, à qual está subjacente o recurso à paronomásia, dá-se a elisão da preposição (vd. também 2.1.1. da Parte II

⁴ O verbo *esquecer* tanto pode ser transitivo como reflexo na LP, ainda que com significados ligeiramente diferentes. Quando usado como verbo transitivo, dispensa o uso da preposição.

para mais exemplos). Este fenómeno não é condicionado nem pela evolução escolar nem pela área geográfica:

(578) saltar corda (...) jogar bola (6F11)

Resumindo, a classe de palavras das preposições está mais sujeita a um certo uso arbitrário na VNN, havendo variações ou aproximações quer da norma do PPE quer da do PB.

f) Pronome pessoal

Nas construções desviantes que se seguem, regista-se uma mudança repentina do referente. Num primeiro caso, o sintagma nominal começa por integrar um pronome indefinido, surgindo no segundo período a primeira pessoa, muitas vezes subentendida através da flexão verbal e do contexto, podendo o mesmo acontecer com o determinante possessivo (579, 580). Num segundo, o pronome pessoal com função de complemento é suprimido, provavelmente, por já ter sido referido previamente num outro período (582). Neste exemplo, é preciso notar a presença obrigatória do pronome na LM – *Brunu djuda-l y (...)* (582); todavia, há que frisar que a realização fonética desta construção em português pode levar à aparente elisão do pronome neste contexto. O mesmo não se pode afirmar de outras frases, tais como, *alguns amigu sta imajina kuzas... ku midjoris amigu ki N-ten* (581), possíveis na LCV ainda que pouco claras:

(312) Isso tudo aconteceu no dia 24 de Outubro de 2002 com o Fabrício, Dário, Júnior, Edson e Janice quando estavam no pátio da escola e resolvemos contar os nossos pensamentos. (6ST13)

(579) Os amigos estavam a pensar hoje na escola com os meus amigos. (6S17, 6BV13, 6BV3)

(580) Era uma vez uns lingos meninos...eu e as minhas colegas (...) (6SA17)

(581) alguns amigos estão imaginando coisas...com os melhores amigos que tenho. (6SV1)

(582) O Bruno ajudou[-o] e (...) (6SN9)

A posição do pronome pessoal com função de complemento, quer seja directo ou indirecto, é arbitrária, não seguindo a norma do PPE nem a da LCV: *Maman, dexe-m bai!* (588), *Y Zezinho ba tenta fazê's divirti* (586). Registe-se, todavia, a tendência para a aproximação ao PB nos exemplos (279), (585) e (586):

(279) a Melhia estava duecida e me chamou para tirala uma duvida (6SN11)

(583) (...) e pediram à professora para levar-lhes outra vez àquele lugar. (4B13)

(584) Quando ensinamos-a fomos jogar e até ela marcou golos. (6ST3)

(585) (...) e quando eu preciso de um conelho e eles vaon me dar. (6B14)

(586) E o Zezinho foi tentar os fazer divertirem[.] (6BV15)

(587) (...) porque mãe me deixa ir. (6M7)

(588) Ó mae me deixe[!] (6M8)

No caso do pronome pessoal da terceira pessoa com função de complemento directo, não se dá a assimilação regressiva completa, ao contrário do que acontece no PPE. É de referir que também os falantes nativos da LP têm dificuldades na aplicação da assimilação regressiva completa. Quer isto dizer que, depois de formas verbais terminadas em *-r*, *-s* e *-z*, esses pronomes não são assimilados pelo *-l* e transformados em *-lo(s)* e *-la(s)*:

(584) Quando ensinamos-a fomos jogar e até ela marcou golos. (6ST3)

(589) Depois de brincarmos fomos limpar as árvores nos regamos as e depois (6SN10)

O pronome pessoal com função de sujeito substitui frequentemente o pronome pessoal de complemento directo, dando azo à formação de um tipo de orações secundárias também verificado no PB (Mateus 1992:33) e muito próximo das construções da LCV, como demonstram os exemplos: *Un rapas ta imajina el ku un amiga ta planta árvi* (591), *Un dia Pedro kria ba brinkaba, ma se mai ka dexal y nton e imajina el ta brinka na parki* (592):

(143) nos vimos chamar ele para nos brincar no parque (6M7)

(340) Esta a pensar ele e uma menina a ler. (6S24)

(590) Eu vejo eu e os meus amigos (...) souberam que q Marla caio dum baloisso e parti um dente.

(6SA1)

(591) Um rapaz a imaginar ele e uma amiga a plantar uma árvore. (6SV13)

(592) Um dia o Pedro queria ir brincar, mas a mãe não o deixou e ele a imaginar ele a brincar no parque.

(6SV20)

D. Duarte (1961:121ff.) denomina este processo *cruzamento do sentido dos pronomes*, referindo-se, contudo, aos pronomes pessoais e possessivos, fenómeno verificável na LCV. Verifica-se, aqui, um fenómeno semelhante, mas apenas dentro da subclasse dos pronomes pessoais, havendo um cruzamento das suas funções sintácticas.

Os pronomes de complemento indirecto podem substituir os de complemento directo e vice-versa. Isto pode explicar-se pela tentativa de uma marcação enfática da terceira pessoa daqueles pronomes, visto estes pronomes pessoais de complemento directo serem muito idênticos aos artigos definidos. É de notar que, na LCV, as funções de complemento directo e indirecto deste pronome se realizam com o mesmo material linguístico (ex: *Prusora agradezi kes algén ki staba y convenses seta perda* (ST)/ *profsora gredese tud kes present y pos te konkorda akel drota* (SA) (593); *el da-m livru, el spiâ-m*, traduzido por *ele deu-me o livro, ele viu-me*), ou seja, não é feita a distinção funcional dos complementos como na LP. De qualquer das formas, trata-se de um traço que tende a desaparecer, visto só terem sido registados casos destes no 4º ano de escolaridade, pelo que não se pressupõe, aqui, a formação de um novo valor de parâmetro:

(279) a Melhia estava duecida e me chamou para tirala uma duvida (6SN11)

- (583) (...) e pediram à professora para levar-lhes outra vez àquele lugar. (4B13)
- (593) A professora agradeceu aos presentes e convenceu-lhes a aceitar a derrota. (4B21)

Registe-se, aqui, ainda a tendência generalizada a todas as ilhas, observada igualmente por N. Quint (2000b:248) ao referir-se ao português de ST, em se recorrer à „forma pleonástica ou exagerada“ do pronome pessoal com função de sujeito (,eu como’, ,tu cantas’, etc.). Para além disso, ainda se pôde constatar o recurso constante, por parte dos falantes, à 2ª pessoa do singular ao dirigirem-se a estranhos, verificando-se, em contrapartida, a queda das formas pessoais mais formais.

g) Pronome reflexo

O pronome reflexo é omitido independentemente do ano escolar e da área geográfica, o que implica a possibilidade de formação dum novo valor de parâmetro da VNN em relação à LP. Na LM, este pronome está ausente (*Na fin es djunta y es toma un sumu* (597)) ou encontra equivalentes em *kunpanheru* (ex.: *Nu dispidi di kunpanheru y kada un bai pa se kaza* (607)) e *kabésa* (ex.: *Nhos ta priokupa so ku nhos kabesa y nhos ka ta priokupa ku mei ambienti* (610)). É de notar que em (609), este pronome é substituído ou está implícito na expressão **uns aos outros** (na LCV: *kunpanheru*):

- (179) Tiraram conclusão que vale a pena ter dia de feria para descansar e divetir. (4B8, 4B9, 6F14, 6F11)
- (507) I eles cansavam[:] depois iam sentar para contar uns aos outros o que naquele dia fizeram na tarde (6SN3)
- (574) E eles disseram que não esqueceriam daquele dia. (4B9)
- (577) mas antes de fazerem piquinique lembraram que tinham de lavar as mãos. (...) nunca mais ião esquecer desse lugar. (6SN22)
- (594) conversaram e tornaram muito amigos. (4B2, 4B17, 4BV14)
- (595) eles e a professora divertiram muito (...) e o grupo cinco estava a perparar para ir jogar, os outros grupo estavam (...) (4B6, 4B4, 4B1, 4B12, 4SN14, 4SV6, 4SV11, 4SV13, 4SV18, 4SV21)
- (596) foram baloisar caiu um menino. o menino feriu. (4SV16)
- (597) No Fim juntaram e tomaram um sumo (...) (4B14, 4S4, 6F20, 6S2, 6SA7, 6SV21)
- (598) (...) e preparar para o jogo. (4B15, 4B24)
- (599) Mas um dia pensaram que podia fazer uma actividade melhor e sentaram e abraçaram a conversar sobre o assunto. (4BV1, 4BV25, 4S17, 4SV13, 6F15; 4BV7)
- (600) Eles reonirão todos. (4S5, 4SV5, 6BV14, 6F20, 6SV3)
- (601) [F]ficamos de encontrar na escola. (4SN14, 6F12, 6S23, 6SA7, 6SN6, 6SV16)
- (602) Um chamava João, outro (...) (4SN21, 4SN20, 4ST23, 6M6, 6SA10, 6ST12)
- (603) eles estam a brincar e a distrair (6BV7)
- (604) Eles estavam felizes e abrasaram e riram. (6S16, 6SN21)
- (605) O Marco esta a imeginar ele a saltar. (6SA18, 6SV13)
- (606) Então pouseram todos a pensar (6SA12)

- (607) despedimos e cada um foi para sua casa. (6SA8)
 (608) quando eu levantei, ajudei a minha mãe em casa[.] (6SN1)
 (609) e ajudaram uns aos outros. (6SN7, 6SV14)
 (610) vocês que só preocupam com vocês e não preocupam com ambiente (6SV6)

Por outro lado, também se constatou o uso excessivo do pronome reflexo, aparecendo novos verbos reflexos e um novo valor de parâmetro, já que este fenómeno se verifica, sobretudo no 6º ano. As novas formas reflexas são, nomeadamente, **pensar-se** e **parar-se** e remetem para acções que se fazem ‘consigo próprio’. Esses verbos não existem na LCV – *Es para pa pensa na kuze kes fazi* (611), *Es staba ta imagina [pensa] ses kabesa* (ST)/ *És stava te pensa* (SA) (614):

- (611) pararam-se e para pensarem no * que tinha feito. (4S10)
 (612) e Outro o seu amigo que se pensava a chugar a gorda. (6M3)
 (613) era uma vez tinha cinco meninos que se chamava se pedro (...) (6M7)
 (614) estavam a pensar-se. (6M10)

No entanto, a forma verbal impessoal é desconhecida ou pouco comum: **O sítio ficou muito bonito para fazer de tudo lá** (4SV14) (na variedade de SA: *La nakel l’gar f’ka muit bnite pas faze tud*).

À semelhança do que acontece com o pronome pessoal, também a posição do pronome reflexo na frase parece ser arbitrária na VNN. Não deixa de ser evidente, no entanto, que os indivíduos têm consciência das várias posições que o pronome, de uma forma geral, pode ocupar. É de notar que esta flexibilidade na posição do pronome reflexo se faz sentir mais no 6º ano de escolaridade e vai, muitas vezes, ao encontro das posições assumidas por este pronome no PB:

- (615) Ninguém quer se divertir. (6BV15)
 (616) Vamos nos divertir muito neste parque e... (6BV15)
 (617) Um dia depois das aulas eles se reuniram para falar sobre os meninos que estavam muito tristes.
 (6SV18)
 (618) Eles-se divertiram muito (4SV1)
 (619) a matéria que dava-se na escola (6M26)
 (620) História já acabou-se. (6SA25)
 (621) um árvore que caíse (...)e aí que a estória acabou-se (6SN24)

h) Pronome relativo

Em orações relativas curtas, o uso do pronome relativo parece supérfluo ou redundante na VNN, uma vez que o antecedente pode ser facilmente subentendido, o que vai ao encontro das estruturas encontradas na LCV – *Un dia tinha un monti di mininu ta pensa* (623), *Era kuátu*

rapás y un minina kontenti (625). Curiosamente, neste contexto, a população alvo preferiu colocar um verbo copulativo que podia ser omitido na maior parte dos casos, à semelhança do que acontece quer na LCV quer na LP (ex. ‚Havia quatro rapazes e uma menina alegres/ a pensar’):

- (273) Era uma vez uns grupos de alunos foram brincar no pátio (4B2, 4B7, 4B23, 4BV2, 4BV5, 4BV23, 4BV30, 4BV32, 4BV36, 4F7, 4F9, 4ST20, 4ST12)
- (320) Estou a ver na gravura um menino esta a remar, outro... (6B17)
- (622) na gravura representa uma Menina está pensando saltar a corda e outros estão pensando remar (6B6)
- (623) um dia era tantos meninos esatam a pensar (4BV27)
- (624) Certo dia era 5 meninos uma menina e quatro rapasis queria pensar. (4BV34)
- (205) Era um grupos de miniso jutaram para jogar a bola (...) (4F12)
- (625) eram 4 rapazes e 1 minina estavam comtentes. (4ST9)
- (626) Era uma vez um dois meninos chamava Luiza e Zenir estavemos a brincar. (6SA10, 6M1)

O pronome relativo é frequentemente substituído pela conjunção copulativa *e*, podendo esta ser também substituída pelo primeiro. A partir do momento em que se verifica o novo valor de parâmetro da elisão do pronome, mencionado no ponto anterior, e tendo em conta a situação alternativa de permuta entre este pronome e a conjunção copulativa, podem aparecer construções sintáticas morfologicamente pouco perceptíveis, produzindo-se frases densas como as do (630) que na LM corresponderia a *Te kun grupe de m'nines éje é amige, éje ti te pensa ne ses flisidade* (SA):

- (627) e apareceu um menina e tirou Nos Foto. (4SN11)
- (628) Eles eram 5 que estavam a falar uma historia (4SN16)
- (629) O Zenir estava a ler com a amiga que era simpatica estavam preocupados com a leitura e a mãe do Zenir foi chamar o Zenir e ficou chateado. (6SA6)
- (630) Estão grupos de meninos são amigos, estão felizes a pensar. (6ST3)

Por outro lado, nos exemplos abaixo transcritos, regista-se uma tendência para atribuir ao pronome relativo um outro valor, na medida em que é inserido em orações onde o PPE não o exige, sendo usado de forma excessiva. Este tipo de construção desviante pode dever-se à hipercorreção ou ter a sua origem numa quebra de raciocínio ou na falta de tempo para verificar o enunciado escrito:

- (332) [Q]que lá vês ler livro, sardar corta. (6B7)
- (268) Era um Domingo que eu e as minhas amigas e os meus amigos fomos brincar. (4SN15)
- (631) Os 5 colega que estava sentado a conversar. [Os cinco colegas estavam sentados a conversar.] (4F2)
- (632) E que espero que vão brincar outra vez. (4SN18)
- (633) O Jussel com a cara cheia de borbolhas que queimou a cara. (6SA15)

Tomando-se como exemplo a construção (631), verifica-se que o uso do pronome relativo, como em *Kes sinku kolega ki staba xintadu ta konversa*, se torna supérfluo neste contexto funcional, podendo dizer-se: *Kes sinku kolega staba xintadu ta konversa*. O seu uso neste contexto sintáctico explica-se apenas por uma melhor identificação do referente, aceitável num discurso oral.

Também o pronome relativo não é indiferente ao uso excessivo. Note-se que este tipo de construção desviante se verifica apenas no 6º ano:

- (73) O Luis estava a pensar que esta a pensar com que esta a estudar com uma amiga dela. (6M22)
- (375) Então quem que queria jogar a bola ficava no seu canto, quem que ia balanciar ia, ir semear arvores ia, e quem que ia ler e saltar corda. (6SV10)
- (380) Poderia ter acontecido que, muitas crianças que não tiveram oportunidades de gosar a sua criancisse. (6BV13)
- (634) Aqueles que estão a brincar com a corda que estão a vazer uma brincadeira interessante. (6BV17)
- (635) Teria passado que esses meninos que estão a ler que entende muitas coisas. (6F3)
- (636) a brincadeira que foi mais importante foi os meninos que cuidaram da planta porque a árvore cresceu e faz sombra, lenha etc. (6F4)
- (637) A imagem mostra-nos que varias criancas que estão a pensar em que atividades vão fazer: (...) (6F16)

É possível que o pronome relativo aqui assuma a função enfática, à semelhança do que se verifica nalgumas construções da LP (ex: ‚Desde 1990 que trabalho na fábrica.‘). É de notar que a repetição deste pronome na linguagem oral dos falantes nativos da LP não é pouco frequente.

i) Repetição

Entende-se, aqui, *repetição*⁵ como hiperónimo da repetição propriamente dita, da reduplicação e da redundância. Esta denominação é apenas uma forma de simplificar a categorização das construções.

Um fenómeno relativamente frequente é a reduplicação, que aparece especialmente no grupo insular do Sotavento, independentemente do ano escolar e da ilha. Este fenómeno pode ter vários significados nas línguas crioulas (cf. Couto 2000). Alguns exemplos da língua caboverdiana são: *poku-poku* (‚lentamente‘), *bóka-bóka* (‚um segredo‘). Contudo, nos anos escolares em causa, o significado da reduplicação, tendo em conta os exemplos que se seguem, remete para a frequência ou a marcação do morfema {plural} ou até mesmo do valor [+durativo],

no sentido de que a roda que é feita pelas crianças prevalece, enquanto que uma delas, pelo menos, anda à volta, repetindo-se este acto várias vezes:

(638) brincar roda roda (4F2, 4F3, 4F13, 4F14, 4F17, 4F18, 4F21, 4F22, 4F23, 4F28, 4F29, 4F30, 6M2, 6M12, 6M21, 6M22, 6S18)

(639) brincar a roda roda (4F12)

(640) brincar roda-a-roda (6S22, 6SN23)

Nas construções que se seguem, a repetição lexical referida no parágrafo anterior é transferida para outros lexemas ou expressões. Verifica-se, aqui, que a repetição de um mesmo termo é uma forma de marcar a duração de uma acção (646), a frequência de um acto (647) ou a intensidade de uma acção (644) e que este fenómeno pode ter origem na LM: *Es djuga, djuga, ti kes fika kansadu* (647), ou ainda *stória, stória* (para introduzir o relato de uma história, o que corresponderia sensivelmente à expressão portuguesa *Era uma vez...*):

(641) Era uma vez (...) Era uma vez (...) (4F21)

(642) eles brincaram, brincaram, brincaram, até que eles formaram (...) (6S3)

(643) O Jannick esta a imaginar que.. O Cristiano também esta a imaginar que... O João também esta a imaginar que ele e a (...) (6S21)

(644) Nós brincamos muito a divertirmos muito (...) (6S22)

(645) O amigos decidiram para nós irmos brincar a roda de mãos dadas. Os amigos deram as mãos e fizeram uma grande roda. (6S30)

(646) eu fui treinando treinado (6SN17)

(647) Jogaram Jogaram ate ficarem cansados. (6SN20)

(648) Começaram a imaginar a imaginar até que o Miguel teve (...) (6ST12)

(649) (...) comesou a arancar as plantas e outras plantas. (6ST14)

A redundância já remete para a repetição de uma mesma ideia. Ao contrário da repetição, a redundância parece-nos estar associada à finalidade de ênfase por parte do locutor ou falante. Este fenómeno está presente sobretudo no 6º ano e encontra um paralelo na LCV – *Dipos tudu pasa y es ba brinka kontenti y filis* (650), *tudu amigu y amiga anda na baloisu* (ST)/ *Todes kes amigas e amiges bai balansa la nakel baloiso* (SA) (651), *y roda na volta di un árvi* (ST)/ *Y és faze un roda na lóde de un arve* (SA) (652):

(304) Eses meninos são muitos educa e amigos companheiros. (4F2)

(645) O amigos decidiram para nós irmos brincar a roda de mãos dadas. Os amigos deram as mãos e fizeram uma grande roda. (6S30)

(650) Depois tudo passou e eles foram brinca alegre e felizes. (6S31)

(651) todos os amigas e amigos, balanciar mo baloico (6S14)

⁵ Para se referir ao mesmo fenómeno, Le Page usa o termo *redundância*: “I use the term ‘redundancy’ in the general sense in which any analyzable linguistic function may be performed more than once in any utterance, and may also be repeated in subsequent utterances” (Le Page 1977:223).

(652) (...) e rodaram a volta de uma árvore (...) (6ST10)

É de realçar que também M. Helena Ançã (1999:29) refere quer a repetição quer a paráfrase como recursos frequentes da sua população alvo, constituída por formandos de professores do Ensino Secundário do Instituto Superior de Educação (ISE), pelo que tudo indica que este novo valor de parâmetro se manterá na VNN.

2.2. Corpus oral

Na tabela 2.2., que se encontra no fim deste capítulo, verifica-se que as diferenças fonológicas entre as ilhas e os anos escolares se prendem, sobretudo, com as vibrantes, as vogais, a lateral /l/ e ainda algumas constrictivas e oclusivas.

Foram usados ++ para marcar a produção mais frequente, no caso de se terem registado duas produções no mesmo contexto fonético.

2.2.1. A vibrante /r/

O fonema /r/ é realizado de várias formas, influenciadas parcialmente por factores inerentes ao discurso oral, como a rapidez, podendo um mesmo falante recorrer a vários tipos de vibrantes. No entanto, a nível dos grupos geográficos e etários é possível delimitar algumas tendências.

Quando no fim de uma palavra, o fonema /r/ realiza-se, geralmente, como uma consoante surda nas ilhas do S, SA, SN, SV, F e ainda parcialmente em ST e na B. Com excepção da ilha da BV, este fone aparece, neste contexto fonético, em todas as ilhas do Barlavento como uma alternativa ao [r]. Ao realizar-se como consoante alveolar surda [ɾ], este fone pode tornar a vogal que o antecede mais aberta e longa, podendo dar-se a elisão da consoante alveolar:

(653) [uɜ_mɪ'ninuɟ_ʃ'tēu e fe'ze:ɾ e 'bɔde i uɜ_mɪ'ninuɟ_ʃ'ta e plēn'tar 'arvuri] (4S7)

(654) [i.. i tref e'miguɟ_ʃ'tēu e sa't'ta:ɾ a 'kɔrde i doɪɟ_ʒu'ga:ɾ a 'maʎe ðivɪr'tir i ũ e be'loɪ'sa] (6S2)

(655) [iʃtu'dar 'mujitɟ_fa'ze_ɔde naɟ 'arvuri] ti'raɟ ũ.. se'mja:ɾ u'maɟ pɪ'lānteɟ et'cetire (4SA2)

(656) ['era u'ma mɪ'nina kɪ'riɔ 'era se't'ta:_a 'kɔrde] (6SA10)

(657) [i uɟ le'drɔɪɟ fi'karēu kō 'sɔrti di pi'gaɟ u pi'nɔkiu 'pere ɾo'baɟ eɜ_mwedeɟ] (4SN16)

(658) [di'poɪɟ u 'zjani foi.. foi bɾiŋ'kar.. be'le'sjaɟ aɟ be'loɪsu] (6SN7)

(659) ['elɪɜ_vēu plēn'teɟ 'ume 'eɾvuri i vēu bɾiŋ'ker 'toduɟ di'beɪɟ_ɟ'de i nēu vēu deɪ'ʃer ki u mɪ'ninu 'fikēi ēvɪrgu'nedu] (4SV9)

(660) [e'gɔrɛ_ɜ_mɪ'nineɟ vēu pe'ga: uɜ_ɟe'pazi] (6SV13)

(661) ['ere u'me mɪ'nine_ʃ'ta e pe'saɟ 'kuēndu 'ele_ʃ'tave e bɾiŋ'kar 'numɛ 'sōʃre di_u'me 'arvuri] bɾiŋ'ka:_ɔde] (4F4)

(662) [a'i_ʃ'ta ũ mɪ'ninu 'aki a daɟ bo'le i tref saɟ'tar e 'kɔɟde] (6F12)

Quando o fonema /r/ é seguido de uma palavra começada por uma fricativa uvular, também se pode dar a sua elisão:

- (663) [na 'kɥarte dojɜ mi'ninuʃ a pɪlɛn'tar 'uma 'arvuri i na 'kɪnta 'vejɜ a t'gũɜ mi'ninuʃ a faʒe: 'ɤode.. e bɾiŋ'ka: 'ɤode] (6SA6)

Pode ser igualmente usada a fricativa uvular [ɣ] no fim das palavras. Neste caso, esta fricativa tem tendência a tornar-se desvozeada, quando seguida de uma vogal. Quando a velocidade do discurso aumenta, o que é, por exemplo, o caso quando os falantes se sentem mais à vontade, torna-se, todavia, vozeada. Este traço é evidente nas ilhas do M e da BV, existindo também no 4º ano de ST:

- (664) [i e'keɪ 'otre 'pɛso k.. ki 'ele jɪ'ta kō uɜ e'miguɜ e bɪŋ'kaɣ.. 'nume 'ɤode 'nume 'aɾβuri] (4BV1)
- (665) [i eʃ 'outrɛʃ jɪ'tavɛɥ e sɛɾ'tav e 'kɤode] (6BV12)
- (666) [ɛn'tɛɥ u 'otɥu ʃu'to e 'boɫe i u 'otɥu foj epe'naɣ i u 'kaɥu jɪ'tave e... e i.. e ɛn'daɣ i ɛn'tɛɥ e me'nine foj epe'naɣ e 'boɫe] (4M1)
- (667) [u 'kɪntu jɪ'ta e pɛ'sav ki 'eli j u sɛɥ a'migu jɪ'ta a plɛn'tav 'ume 'avvɪɪ] (6M13)

Na ilha da B, já é dada preferência à vibrante alveolar [r]. Curioso é o facto de este fone ser usado, sobretudo, por alunos do 6º ano:

- (668) [i ser ũ bō e'lunu 'pare ser 'pare ser ũ bō prufi'sor tɛ'βɛi] (6B17)

Nos discursos onde se registou a coexistência da vibrante uvular [ɣ] e da vibrante alveolar [r] no fim da palavra, verifica-se que a primeira surge, geralmente, quando precedida da vogal aberta [a] e a segunda quando precedida de vogais semi-fechadas:

- (669) [i ɛɥ 'goʃtu di pɪlɛn'tar pɪ'lɛntɛʃ tɛ'βɛi mɛʃ u mɛɥ 'soɲu 'meʒmu ɛ maʃ di lɛr] (6SN10)

Quando aparece em grupos consonânticos próprios, o fonema /r/ também se pode realizar como vibrante alveolar [r] nas ilhas da B e de SV e como fricativa uvular [ɣ] nas ilhas de M, ST e BV. É de salientar que esta última ilha está exposta à imigração de população oriunda sobretudo da ilha de ST:

- (670) [i 'outru pɛ'so ki jɪ'tave e pɪlɛn'tav 'ume 'avvuɪ i 'outru pɛ'so ki jɪ'tave e bɪŋ'kaɥ 'nume 'avvu:] (4BV12)
- (671) [ũ di'ziɛ aɥ 'otru ki goʃ'tave 'sɛmpri di lɛɥ u 'otru diʒ ki 'eli 'sɛmpre jɪ'ta a bɪŋ'kaɥ] (4ST15)

(672) [l'elɨʃ fɛ'lavẽu e bɐĩŋ'kaɐ] (4M2)

(673) [e sɨ'giɐ l'elɨ 'vɔtɔ to i dɨ'poɨʃ l'elɨ 'iɐð bɐĩŋ'kaɐ ... bɐĩŋ'kaɐ i... l'elɨ fɔɨ eu bɐĩŋ'kaɐ.. i dɨ'poɨʃ .. iɐ
ã bɐĩŋ'kaɐ.. kɔ uʃ ku'legɛʃ i ...] (6M4)

É de frisar que na fase do proto-crioulo se terá registado a supressão do /r/ neste contexto (Quint 2000a:64), à semelhança do que acontece na VNN do português de CV.

Outras produções que fogem ao PPE são as do fonema /r/ quando no início da palavra, podendo ser, aqui, também realizado como vibrante alveolar no 6º ano de ST, o que também se verifica em Portugal. Em BV, S e SV realiza-se, no entanto, como uma fricativa uvular:

(674) [i e'lɨʃ fɨ'zɛrẽu l'esɛ ɐɐũnɨ'ẽu dɨ bɨĩŋ'kaɨ] (4S5)

(675) [e mɨn.. e ɐɐɐ'rige ɨʃ'ta e pɛ'sar kɨ 'toduʃ dɨvɨ'ẽu bɨĩŋ'kaɨ i e ɐudɨ'aʃ l'ume l'arvuri]
(6S14)

(676) [l'esɛ l'ume mɨ'nɨnɨ i 'kwatɐu ɐɐ'pa:ʃ] (4BV6)

(677) [e'kelɨʃ kɨ'ʃtẽu a 'ɔdɛ dɨ l'ume l'arvuri] (6BV10)

(678) [e mɨ'nɨnɨ ʃɐ'mave sɨ ketɛ'rɨnɨ i ũ ɐɐ'paʃ ʃɐ'mave sɨ ʒu'ẽu i 'otru ʒu'zɛ ũ 'pedru]
(4SV15)

(679) [i.. maʃ sɔ kɨ u ʒu'ãu i e 'ɔitɛ nãu kɨ'riãu lɛr l'livruʃ] (6SV1)

O mesmo acontece quando este fonema se encontra no início de uma sílaba. É realizado como [ʁ] na ilha de ST e na do M, sendo igualmente de assinalar a sua presença esporádica no S e na BV.

(680) [l'õntɛi vɨ 'pɛɐe e ɨʃ'kolɛ] (4M3)

(681) [l'esɛ l'ume vez ũm_mɛ'nɨn kɨ ʃ'tave a kõn'taɐ l'uma ɨʃ'tɔɨɨ k. 'pɛɐe ɨɐ bõn'djaɐ ũ kaɐ.
bõn'djaɐ ɔ l'aɐvuɐ kõ_ũʃ 'otruʃ a'miguʃ] (6M5)

(682) [ẽn'tẽu u_ũgo l'dɨʃɨ'eɨ kɨ'ɨiɐ ʃ'taɐ nũ bel'ẽsu e bel'ẽ 'saɐ] (4ST8)

(683) [l'sɛɐtu l'diɐ uʒ_minɨnuʃ da_ɨʃ'kolɛ kepɨ'lɨnɨ tɨ'vɛrẽu l'ɔɐɐ nu ɨntɨ'valu maɨʃ tẽmpu]
(6ST3)

No fim das sílabas, o fonema /r/ sofre uma queda ou torna-se surdo no F e em SN, registando-se a mesma tendência no 4º ano de SV e ainda da B. Na turma do 6º ano desta última ilha, verifica-se a preferência dada à vibrante alveolar, sobretudo antes de oclusivas. Já na ilha do S este fonema surge em ambas as turmas, sendo a sua realização alargada a outros contextos:

(684) [l'otruʃ e bɨĩŋ'ka: l'ɔdɛʃ l'pɛrtu d_ũme l'aɐvuri] (4F11)

(685) [e'ki_s'ta l'duɐʃ kri'ẽsɛ e trɛ'tar dɨ l'aɐvɨɨɨ] (6F15)

- (686) [ʔere u'me veʃ ũʒ mi'ninuʃ ki guʃ'tavẽu di zu'gar a 'bɔle i ũ diɐ ʔoɐẽu pi'lẽn'tar ʔa'vĩrʃ]
 ʔoʔtruʃ ʔforẽu belẽ'sja:ɐ (6SN8)
- (687) [ʔumɐʃ ʃ'ta e saʔ'tar a 'kɔrde] (4S11)
- (688) [i.. i treʃ e'miguʃ ʃ'tẽu e saʔ'tar a 'kɔrde i doʃ zu'gar a 'maʔe di'vĩr'tir i ũ e
 belẽ'saɐ (6S3)

A realização do fonema /r/ em posição coda na VNN aproxima-se da variedade do PB, onde se verifica igualmente a supressão do /r/ final, podendo também ocorrer a sua velarização (Mateus 1992:32).

BV, M e ST aproximam-se uma da outra pela preferência dada à fricativa uvular [ʁ]:

- (689) [i leɐ seʔ'taɐ a 'kɔɐde i fe'zeɐ sirku'laɐ e ʔɔ'te di um ʔaɐvuɐ] (4BV7)
- (690) [u zu'ẽu 'disiɐ nẽu 'kɛru bɐĩŋ'kaɐ ẽn'tẽu puɐ fi u 'kaɐluʃ ese'ito] (6BV3)
- (691) [eʊ so du ʔoɐtu iŋ'gleʃ i eʊ se'ɔ'te 'kɔɐde ʒũntu kɔ 'miɲeʃ ku'leɐaʃ i eʊ plãn'te ʔaɐvi
 zu'ga: a 'bɔle] (4M10)
- (692) [ũʃ pẽ'sarẽu ki pu'diẽu belẽ'sar ʔotruʃ nu meʒu ẽʃi'ẽnti pu'diẽu plãn'tar ʔaɐvureʃ]
 (6M1)
- (693) [e'liʃ ʃ'ta.. goʃ'tavẽu di zo.. dʒi bɐĩŋ'kaɐ kɔm'por.. di bɐĩŋ'kaɐ di saʔ'taɐ a 'kɔɐde]
 (4ST2)
- (694) [ɛ mi'ʔɔɐ e pẽ'saɐmuʃ aʔ'gume 'koize ʔɛɐɐe ʔiɐmuʃ bɐĩŋ'kaɐ] (6ST7)

Nas ilhas onde se verifica uma tendência para o uso da vibrante alveolar [r], registou-se também o recurso à vibrante apical [ɹ]: SV, SA, SN e B. O mesmo não se pode afirmar das ilhas onde a presença da vibrante uvular [ʁ] é mais marcante: M, BV e, parcialmente, ST. Estas isoglossas parecem, assim, dividir as variedades dialectais entre Noroeste e Sudeste, representando S e F as ilhas fronteiriças.

2.2.2. A lateral alveolar [ɭ]

Face ao PPE, o ponto de articulação desta líquida sofre também algumas alterações, sempre que esta líquida se encontra em posição coda e antecede uma oclusiva, como /t/. Devido às condições acústicas das gravações, nem sempre foi possível determinar com precisão o tipo de alteração: desvozeamento, elisão ou substituição pela alveolar surda de um batimento [ɭ], ou completa velarização [L]⁶.

⁶ Este fone é considerado nas descrições da LCV realizadas por Cardoso (1989:89) e Veiga (1982:35-40).

A elisão desta líquida parece-nos estar dependente da existência ou não de um /r/ em posição pós-silábica nas variedades regionais onde este se faz sentir. O desvozeamento da mesma líquida faz-se sentir, sobretudo, nas ilhas do M, SA, SN e SV, ou seja, em mais de metade das ilhas do Barlavento:

- (691) [i eʏ 'seʔtɛi 'kɔɐde 'ʒũntu kɔ 'mɨnɛʃ ku'legaf] (4M10)
- (695) [u pɣi'meʏu jʃ'ta e pɛ'sav ki 'elɨ jʃ'ta e ʔ u ʃi'gũndu jʃ'ta e pɛ'sav ki uʃ me'ninuʃ jʃ'ta e fa'ze.. e saʔ'tav a 'kɔɐde i saʔ'tav a 'maʎeʔ] (6M13)
- (696) [i uʒ 'lotruʒ mi'ninuʃ jʃ'tɛʏ e seʔ'tar 'kɔɐdeʃ i... u 'ɛapajʃ i a mi'nina jʃ'ta a ler u 'livru.. ũ 'livruʔ] (4SA15)
- (697) [i ẽn'tɛʏ fi'karɛʏ 'ai a diʃku'tir i ɐizoʔ'verɛʏ fa'ze ũ 'ʒɔgu sɔʔ pri'mɛɨru fi'karɛʏ a lerʔ] (6SA9)
- (698) [i seʔ'temus e 'kɔɐdeʔ] (4SN4)
- (699) [i di'poij nɔʃ ti'vemuʃ e seʔ'tar 'kɔɐde i u 'lotruʃ fi'karɛʏ e ʒu'gar ɣevi'ɛʏ i di'poij nɔʃ ri'grɨ'samuʃ a 'kazeʔ] (6SN5)
- (700) [ũ jʃ'tāʏ .. a seʔ'tar a 'kɔɐdeʔ] (4SV13)
- (701) [u 'ɛuben 'disɨ ki 'gɔʃte di seʔ'tar e 'kɔɐde kɔ uʒ ɐ'miguʃʔ] (6SV3)

A passagem desta líquida a vibrante alveolar surda de um batimento [ɾ] verifica-se, especialmente, no F, mas também em ST. Nesta última ilha, foi registada apenas na turma do 4º ano.

- (702) [ũ diɛ 'ele vai a jʃ'kɔle i nu ɨntɨr'valu 'ele fi'ke e seʔ'tar a 'kɔɐde 'elɨʃ i 'lotruʒ mi'ninuʃʔ] (4F4)
- (703) [ɐ'ki jʃ'ta 'lotruʃ a saɾ'tɛnduʃ.. a seʔ'tar e 'kɔɐdeʔ] (6F15)

É de notar que também no PB este fone sofreu uma transformação, a saber a semivocalização do /l/ em posição coda (Mateus 1992:32).

2.2.3. As vogais

Esta é a classe de fonemas mais atingida por produções desviantes à norma do PPE. As vogais fechadas do PPE realizam-se, na VNN de CV, de forma semelhante às do PB.

Assim, tal como N. Quint (2000b:246) constatou no Português de Santiago, verifica-se que o fonema /i/ do PPE é realizado como [e]⁷ em todas as ilhas e anos escolares do Sotavento,

⁷ N. Quint (2000b:246) refere-se ao fone [ə] enquanto que, aqui, é usado o fone [e].

sofrendo uma alteração quer na posição da língua, que deixa de ser central, passando a ser anterior, quer no grau de abertura, que passa a ser médio, deixando de ser fechado.

- (704) [ũ ʋeʋeʒɪnu i ʰume mɛʰnine ʒɪʰtavẽu e leʋ ũ livʋu] (4ST6)
- (705) [i uʒ_mɛʰninus rɛʃpõñ'derẽu]eʋ ʃ'to bẽi] (6ST9)
- (706) [e pʁofe'sove le'vo ʰele ʰpeʋe ʰkaze i u ʰtitu fi'ko ʰkwazi e ʃu'ʋaʋfi'ko ʰtriʃti] (4M2)
- (707) [e ʰene rɛʃpõñ'deu]nẽu pu'demuʃ iʁ kõn'tiguʔ] (6M15)
- (708) [ʰkwatru mɪñi'ninu ʃ'ta a pe'gar ne ʰplẽnte i u ʰotru ʃ'ta e kuɪ'daɹ..] (4F14)
- (709) [i ʰume mɛʰninu i ũ ʋa'paɪʃ a kuɪ'dar dɪ_u_pɛ d_u'arvɪr deʃ ʰplẽnteʃ] (6F13)
- (710) [e prote'ʒe:ɾ u meʒu ẽʃiẽnti] (4B14)
- (711) [ʰotru ʃta e pẽ'sa: ʁe'ma:] (6B5)

O mesmo se verifica com o fone [a] do PPE quando em sílaba átona pré-tónica. Este continua a ser realizado como vogal central, mas fechada: [ɐ], especialmente, na ilha da BV, F e SV, e ainda parcialmente, i.e., na turma do 4º ano de SN:

- (665) [i ɛʃ ʰoutreʃ ʒɪʰtavẽu e seʃ'taʋ e ʰkõʋde] (6BV12)
- (712) [ʰotruʒ_e seʰ'tar a ʰkõʋde] (4BV5)
- (713) [ʒa vi ʰume mɪʰnine i ũ ʋe'paɪʃ a seʰ'tar e ʰkõʋde] (4F1)
- (714) [ã'ki ʒɪʰta seɪʃ kri'ẽse e seʃ'tar a ʰkõʋde] (6F8)
- (715) [ũʃ ʒɪʰtãu .. a seʰ'tar a ʰkõʋde] (4SV13)
- (716) [maʃ uʃ ʋe'paɪʃ nãu ki'riẽu ʒu'ga: e ʰboʎe i ẽʒ_mɪʰnineʃ ki'riẽu seʰ'tar a ʰkõʋde] (6SV1)

Por outro lado, nas ilhas do Sotavento e ainda em SA e SV, independentemente do ano escolar, verifica-se que as vogais fechadas têm tendência a tornarem-se (semi-)abertas, sobretudo quando em mono ou dissílabos:

- (717) [ʰeliʃ gos'tarẽu ʰmũtu di ʒo'gar a ʰboʎe]ʰeliʃ ʰerẽu tẽu ʰfeliʃ] (4ST1)
- (718) [i ũ ʰere u luɪʃ kɛ goʃ'tave ʰsẽmpɾi di ʒo'gar a ʰboʎe]mɛʃ aʃ ʰveziʃ naʃ ʰferieʃ ʰeli goʃ'tave ʰsẽmpɾi d_ʒɪʰtu'daʋ o leʋ] (6ST1)
- (719) [eʋ ʰaʃɛɪ ʰɛʃti de'ʒɛɹu ʰmũtu legatʰ]eʋ ʰaʃɛɪ ki_ʰɛʃ de'sɛɹu tẽɪ ʰatgũʒ_mɛʰninuʃ a kõʋer'sar]ʰoutru a bɾĩŋ'kaʁ]ʰoutru a ʒɪʰtu'dar]ʰoutru a sat'tar a ʰkõʋde]ʰoutru a fa'zer plẽnte'sõɪʃ]ʰoutru a ʋe'mar] (4B1)
- (720) [ʰotru sta ä ʎer]ʰotru sta ä]]]ʰotru stã pen'se_e bɾĩŋ'ka: a ʰkõʋde]ʰotru sta e plẽn'taɾ u'mɛ_ʰarvr] (6B5)
- (721) [ɛ'ki eʋ ʒa vi ũ_mɛʰninu e.. e beʎẽ'sar nũ_boʎe]e dar boʎe]i teʃbẽɪ ʒa vi ũm_mɛʰninu e.. e fe'zer u'me ʎim'pɛ.. u'me ʎim'pɛze nu pɛ du ʰaɾvi] (4F1)
- (722) [ʃ'tẽu tref a.. seɪʒ mɛʰninuʃ aʎegɾi] (6F10)

- (723) [ɛ̃n'tēu el'le'vavēu 'ɛle 'pɐvɐ_u oʃp'i'taʃ □̃ ɛ̃n'tēu e me'nine 'fiko i... nēu foj 'pɐvɐ_u
ʃ'kole □̃ (4M1)
- (695) [u pɣi'mɐu iʃ'ta e pē'sav ki 'eli iʃ'ta e □̃ u ʃi'gũndu iʃ'ta e pē'sav ki uʃ me'ninuʃ iʃ'ta e
fa'ze.. e saʃ'tav a 'kɔvde i saʃ'tav a 'maʎe □̃ (6M13)
- (724) [na 'bānde dizi'ɲade 'veʒu e.. mōntʃ di ga'rotuʃ a.. e pē'sarēi nu ki vāu fe'zer nu sɐu fi
di si'mene □̃ (4SA1)
- (725) [ɛ̃n'tēu 'ɛli ka'liu □̃ (6SA10)
- (726) [ʃ'to e ver ki uʒ_m'i'ninuʃ nāu.. nāu pi'r'tēsēu 'kāde ũ de 'meʒme lukeli'dadi □̃ 'kāde ũ
pi'r'tēsɪ a suɐ lukeli'dadi □̃ (4SV6)
- (727) [ɛʃ'tavēu e.. a ri'fɾeʃ'kar aʃ i'dɛjɐ □̃ a vi'soʃ'ver u ki vāu fe'zer □̃ (6SV11)

No entanto, quando o seu grau de abertura se mantém como no PPE, tornam-se, frequentemente, curtas. A redução das vogais é um traço que se aproxima do PB (Mateus 1992:32). Isto verifica-se em todas as ilhas do Barlavento, com excepção da BV. Quanto à ilha do S, há que frisar que a abertura das vogais se regista apenas quando a vogal se encontra em posição coda, assumindo esta ilha o papel de elo de ligação entre a ilha da BV e o resto do Barlavento:

- (659) ['eliʒ_vēu plēn'tɛɾ 'ume 'ɛɾvuri i vēu bɾiŋ'ker todus di'beɪʃu 'dɛle i nēu vēu dɛi'ʃɛr ki u
mininu 'fi'kɛi ɛ'virgu'ɲedu □̃ (4SV9)
- (728) ['ɛra 'ume veʒ 'muɪtuʃ i'r'māuʃ ki goʃ'tavēu di bɾiŋ'kaɐ □̃ (6SV10)
- (729) [ũʒ tɛi'ɛi kɛ'beluʃ 'pɾetuʃ □̃ o'truʒ tɛi'ɛi kɛ'belu amāɾɛluʃ □̃ iz_ɐ'ki kɛr di'zɛr ki ɛ'liʃ ʃ'tēu e
bɾiŋkar □̃ (4S1)
- (730) [i 'outru e ɛn'daɾ d_ba'loisɐ □̃ (6S5)
- (731) [ɛu 'goʃtu di fe'ze:ɾ bɛ'lɛsu 'purki ɛ 'miɲɛ biŋkɛ'dɛiɾe ki ɛu 'goʃtu pɾɛ 'miɲɛ 'vide □̃ ɛu
'goʃtu di bɾiŋ'ka:ɾ 'kɔde kɔ ɛʒ 'miɲɛʃ ku'ɛgɛ □̃ (4SN7)
- (732) [ũʒ.. ũʃ plēn'tavēu 'plēnteʃ □̃ i.. guʃ'tavēu di bɾiŋ'kar i ler □̃ meʃ ku'ɛnd.. 'ku'ɛndu eke'basɛi
di fe'zer uʃ sɐuʃ tɾɛ'baʎuʃ 'sɛmpɾi_ɪēu bɾiŋ'kar □̃ i di'poɪʃ nɛ.. □̃ (6SN1)
- (733) [nuʃ 'tɛmpuʃ 'livɾiʃ bɾiŋ'kamuʃ 'muɪtu □̃... ʒu'gamuʃ sɛʃ'tamuʃ 'kɔɾde □̃ (4SA3)
- (734) [ɛ mɪ'ʎɔ: du ki fi'kaɾ a'ki a diʃku'tir □̃ (6SA10)

A desnasalação das vogais nasais é também evidente nalgumas ilhas, não permitindo, todavia, a sua delimitação de acordo com os grupos territoriais previstos (Barlavento e Sotavento). Este fenómeno verifica-se, sobretudo, nas ilhas do F, do M e SA. A desnasalação das vogais é evidente quando a vogal antecede uma consoante nasal, havendo, de resto, uma tendência para este tipo de vogal se tornar extremamente curta, quase inaudível:

- (696) [i u₃ 'lotru₃ mĩ'ninu₃ ʃ'ltẽu e sɛʔ'tar 'kɔrde₃ i... u ɤa'pai₃ i a mĩ'nina ʃ'ltã a ler u livru.. ũ
livru] (4SA15)
- (735) [dĩ'poi₃ ũm mĩ'ninu e pẽ'sar₃ ʃ'tar nũ be'lẽsu e balɔ'i'sar bɛlɔ'i'sar ẽi vez dĩ ʃ'tar e fɛ'zer
fɔtɔgrɛ'fiɛ₃] (6SA1)
- (736) [i um mɛ'ninu dis ki vãi dar dĩ bo'le] (4F8)
- (737) [ɛ'ki ʃ'tã tre₃ kri'ẽse e sɛʔ'tar a 'kɔrde i 'lume mĩ'nine i um mɛ'ninu a ler 'livru₃ ou
ɤi'vi₃ʃte] (6F11)
- (738) [ʃ'tã e lɛɣ ũ 'livru i tem'bẽi ʃ'tã e ken'tau'eli₃ zɛ 'siŋku₃ .. a'migu₃] (4M7)
- (739) ['ɛɛ u'me vez ... ũ mĩ'ninu 'zɔɜzi] (6M4)

É de referir que o mesmo fenómeno foi apontado por N. Quint (2000a:63) como tendo feito parte da fase mais antiga da LCV. O processo de desnasalização também se pode verificar noutros contextos, se bem que sejam mais raros:

- (740) [a₃ kri'ãsa₃ 'pẽsãu 'kɔmu 'pɔdẽi bɾiŋ'kar nu.. kɔ u 'mũndu mu'da: e netu'reze divi'tiɾ
ko u₃ e'migu₃] (6SA3)

Um traço que parece estender-se a todo o território é a realização de /i/ como [i], especialmente quando esta vogal antecede uma fricativa pós-alveolar como [ʃ], modificando-se, em relação ao PPE, a posição da língua, que passa a ser anterior, e o grau de abertura, que se torna médio:

- (741) [ɛ₃ kri'ẽse₃ nãu sɛu i'gwai₃ i 'lume₃ sɛu dĩ ume 'liɛ i 'otre₃ sɛu dĩ 'otre 'liɛ₃ i.. 'eli₃
zũn'tarẽu i reu'nirẽu 'lũme .. ũ₃ e'migu₃] (4S4)
- (742) [ɛ'vie 'siŋku.. 'ɛɛ 'lume vez 'siŋku mĩ'ninu₃ ki ʃ'tavẽu proku'rar u ki fa'zer i 'kadẽ ũ
ʃ'tave e dar e suɣ i'dɛje ũ mĩ'ninu ʃɛ'madu 'karlu₃ ʃ'tave e pẽ'sar 'purki nẽu iẽu
bɛlẽ'sjar nu 'pauki] (6S1)
- (743) ['u₃ mĩ'ninu₃ ʃ'ltẽu a sa'ttar a 'kɔrde 'loɔtru₃ i₃ʃ'tẽu e ɤi'mar i i₃ʃ'tẽu e bɾiŋ'kar 'lũme
'arvuri] (4B11)
- (744) [ʃɛ'marẽu 'eli₃ i 'eli₃ nẽu ri₃põn'derẽu] (6ST11)

Também se registaram alguns casos de introdução de um [i] epentético entre dois constituintes de um grupo consonântico próprio, ainda que em número reduzido, mas verificáveis nalgumas das transcrições do anexo 9. No PB verifica-se o mesmo fenómeno, ainda que entre duas consoantes que habitualmente não formam um grupo no português (Mateus 1992:33).

2.2.5. A fricativa labiodental /v/

A fricativa labiodental /v/ tem tendência a tornar-se bilabial, sobretudo, quando antecede a vogal oral /ɔ/, como, por exemplo, no vocábulo *você*. à semelhança do que se verifica no PB. O uso deste alofone é, especialmente, frequente nas turmas do 4º ano da B e de SA. Em ST este alofone faz-se sentir apenas no 6º ano:

(745) [u j'heŋ swa e pē'saŋ 'kwāndu j's'taβe_a belä'sjaŋ] (4SA10)

(746) [purk_ε k_βɔ'seŋ j'tēu 'triŋtiʔ] (6ST10)

(747) [βɔ'se tēi ũ 'nɔmɪ 'lindu_εŋ 'lɪnde i uŋ seuj paɪŋ tēβēi tēiēi ũ 'nɔmɪ lɪndu i j'peru kɪ 'seze
'muɪtu 'felɪŋ 'outra βe] (4B2)

2.2.6. A fricativa pós-alveolar /ʃ/

Apenas em SA se verifica a sonorização da fricativa pós-alveolar /ʃ/ com a sua substituição por [ʒ], especialmente quando antecede vogais. Desta forma, a fricativa vozeada torna-se vozeada por assimilação. Registou-se igualmente a deslocação do seu ponto de articulação dos alvéolos para o palato duro [s]:

(740) [divɪr'tɪŋ ko uʒ_e'migu] (6SA3)

(748) ['elɪʒ tēi ũ su'rizu.. 'muɪtu .. ēntɪrɪ'sēnti] (4SA1)

(749) [nuʒ 'tēmpuŋ 'livriʒ u k_εu 'goŋtu maɪŋ d_ʒu'gaŋ a 'bɔla... i e wɪʒpɪ'rɪr u aŋ 'freŋku] (4SA4)

(750) [i ũ βe'paɪs e kuɪ'de de 'plānte i u 'lotru βe'paɪs kɪ_j'ta kō 'elɪ_s'ta e pē'sa kɪ_s'ta e
belä'sjaŋ kō ũ be'lɔɪsu ũsz_'lotruŋ_ɪs'ta e pē'sa kɪ_s'ta e ver us βe'paɪs i as rapa'rɪges a
brɪŋ'kar] (4SA5)

(751) [i.. i 'vemuz_ũʒ mɪ'nɪnuŋ e brɪŋ'kar a 'maŋe_sɛt'tar e 'kɔrde] (4SA8)

(752) [u.. a tē'reza 'disi_eu ka pre mɪ vo brɪŋ'kar a 'ɛɔde kɔ_uʒ mɛuʒ_'lotruŋ 'almigu]u lu'ɪʒ
'disi] (6SA9)

Note-se que no PPE se verifica igualmente a substituição do fone [ʃ] por [ʒ], i.e., a sonorização daquela fricativa, quando ela antecede consoantes vozeadas. Este não é aqui o caso, visto esta substituição se generalizar a outros contextos fonéticos. Neste aspecto, a nova VNN afasta-se do PB, em que as sibilantes finais não são palatalizadas, com excepção da região do Rio de Janeiro (Mateus 1992:32). N. Quint (2000a:68) menciona o processo de palatalização na fase do proto-crioulo do badiú, referindo-se, no entanto, à passagem do fonema /s/ ao /ʃ/ quando aquele antecede as vogais fechadas /u/ e /i/.

2.2.7. A oclusiva alveolar /d/

Também a oclusiva alveolar /d/ sofre um processo de palatalização pela adição da fricativa pós-alveolar sonora [ʒ], sempre que aquela antecede um dos fonemas /e/ ou /i/, à semelhança do que acontece no PB. É preciso frisar, aqui, que estes sons implicam posições da língua parecidas, juntamente com a vogal alta central [ɨ]. Este fenómeno verifica-se apenas no 4º ano da ilha de ST, onde também se registou um caso de deslocação do ponto de articulação desta oclusiva, transformando-a numa consoante retroflexa. Estes constituem casos isolados:

(753) [ʼotru ʼtave e bɾĩŋʼkar i e bɾĩŋʼkar dɨ ʼkɔrdɐ ʼotruʒ_e bɾĩŋʼkar dʒi.. dʒi sikũnʼdid]

(4ST4)

(754) [eɥ kɨʁie ʃʼtaɐ e bɾĩŋʼkaɐ kô uʒ_meɥʃ eʼmiguʃ aɥ ʼladu.. aɥ pe d_ʒi ʼume ʼarvori] (4ST7)

Tabela 2.2. Construções desviantes ao nível da fonologia por ano escolar e ilha

Sistematização das construções desviantes										
	B	BV	F	M	S	SA	SN	ST	SV	
	6 ^o	4 ^o	6 ^o	6 ^o	6 ^o	6 ^o	6 ^o	6 ^o	6 ^o	6 ^o
/o/	++	+	+	+	++	++	++	++	++	++
->[t] ou [t'] V_#										6 ^o
->[k] / V_#		+	+	++	++	++	++	++	++	++
->[r] / V_#	+	++			+	+	+	++	+	+
->[k] / V_#										+
->[k] / C_#		+		+	+		+	+		
->[r] / C_#	+							+	+	
->[r] no início da palavra										
->[k] no início da palavra		+	+	+	+			+	+	+
->[k] no início da sílaba			+	++	+			+	+	+
-> [r] início da sílaba								+		
-> [k] início da sílaba				+	+					
-> [r] ou [t] / V_#	(++) ³				+				+	
->[k] / V_#		+	+	+	+		+	+	+	
->[k] ou [t] / V_#	+		+				+	+	+	
->[t] ou [t'] / V_#	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
->[t] / C_#										
/t/	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
->[t] _ Cúntes de fricativas pós-alveolares										
->[t]	+		+	+				+		
/h/										
->[f] ou [h] ou [t] / V_#		+	+	+	+	+	+	+	+	+
V vogais nasais tornam-se semi-nasais			+	+	+	+				+
V vogais fechadas tornam-se semi-abertas	+		+	+	+	+	+	+	+	+
->[e] / C_# em sílaba átona		+	+				+		+	+
->[e]										+
/ê/										+
->[i]										+
V vogais fechadas tornam-se curtas							+	+	+	+
->[i]	+				(+) ²		+	+	+	+
->[i] ou mais raramente a [s]										+
->[e] / [i] ou [i]		+	+		+	+	+	+	+	+

Nesta turma, não foi mencionado nenhum vocábulo com estas características, pelo que não foi possível verificar a ausência deste fone.

³ antes de oclusivas

antes de ocultas

3. Análise Quantitativa do Inquérito

3.1. As origens do grupo alvo e as suas perspectivas

Quanto ao local de nascimento dos inquiridos, verifica-se que a ilha do S é a única onde menos de metade dos inquiridos tem, de facto, o S como terra natal, correspondendo o número deles a 40% dos inquiridos (vd. gráfico 21 na 1ª Parte do Anexo 6). A ilha da BV representa outro amálgama, apesar de a imigração, quer a nível interno quer a nível externo, não ultrapassar os 59,6% dos inquiridos desta ilha. As ilhas da B e BV, seguidas das de SA e do M, são as que apresentam a taxa de emigração interna menos elevada. A imigração interna mais elevada regista-se nas ilhas de ST e SV. Quanto à origem das mães dos inquiridos (vd. gráfico 22 do Anexo 6), a ilha de SA é aquela em que a mulher tem menos tendência a deixar a sua terra, ao contrário do que se verifica na ilha do S, onde apenas cerca de 20% das mães dos inquiridos são oriundas daquela ilha. Seguem-se as ilhas de SV com 63,3%, da B com 64,1% e do M com 75,6% de mães oriundas das respectivas ilhas. Quanto à origem do pai (vd. gráfico 23 do Anexo 6), verificam-se valores semelhantes aos do lado maternal na ilha do S, não se podendo afirmar o mesmo em relação às outras ilhas referidas. Outras nacionalidades representadas na origem dos alunos e seus familiares são, por ordem decrescente: Itália, no caso da origem dos inquiridos; Angola, Portugal, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, no caso da origem das mães; e, São Tomé e Príncipe, Portugal e Guiné-Bissau, no caso da origem dos pais. As ilhas que apresentam os valores percentuais mais elevados de imigrantes estrangeiros são as da BV e de ST no diz respeito à origem dos inquiridos, as da B e do S quanto à origem das mães, e as de SV, B e S relativamente à origem dos pais dos inquiridos.

Quanto às habilitações das mães (vd. gráfico 24), o ensino básico (EB) é o mais representativo com cerca de 63,2%, seguido do ES com 9,5% e do tronco comum com 6,1% no caso das mães. Também no caso dos pais (vd. gráfico 25), é o EB que se encontra à cabeça da lista com 59,8%, seguindo-se o ES com 13,7% e o tronco comum com 10,3% do total de respostas válidas. 34 ou 8,7% das mães e 12 ou 3,1% dos pais não têm qualquer formação escolar. Daqui se depreende que o núcleo familiar da sociedade cabo-verdiana está concentrado na mulher, enquanto que o capital económico se centra na figura masculina. Há uma maior concentração de pais e mães com EB nas ilhas da B e da BV. Os pais que possuem um grau de estudos equivalente ou superior à licenciatura encontram-se maioritariamente na ilha de ST, sejam eles do sexo masculino ou do sexo feminino. O ensino médio faz-se notar apenas nas ilhas

de SV, ST, SN e SA, no caso dos pais, e ainda na ilha do F, no caso das mães. É de sublinhar que estas ilhas correspondem não só aos centros urbanos das ilhas (SV e ST), mas também às ilhas mais ricas em recursos naturais (ST, SA e SN) e, por isso, fundamentais à subsistência do país, de acordo com o PND (1986-1990) (cf. Lesourd 1994:122). ST é a única ilha onde a maioria dos pais possui um nível de estudos equivalente ou superior ao do ES. F, M e S formam, sob esta perspectiva, um grupo à parte.

Quanto à profissão das mães dos inquiridos (vd. gráfico 26), 31,6% ou 121 mães encontram-se desempregadas. Em termos de ilhas, os valores mais elevados verificam-se na B e no F com 25 casos cada uma. Considerando todas as ilhas, seguem-se as profissionais não-qualificadas com 97 casos ou 25,3% e as que exercem uma profissão liberal com 62 casos ou 16,2% do total de respostas válidas. No caso dos pais é na ilha da B que se regista o maior número de desempregados, com 14 ou 40% dos pais de inquiridos desta ilha. No total, apenas 35 pais ou 9,4% são desempregados. No que respeita à categoria profissional dos pais (vd. gráfico 27), verifica-se que a maior parte destes se trata de profissionais qualificados com 23,8% do total, seguindo-se os profissionais não-qualificados com 22,5% ou 84 das respostas válidas e os que têm uma profissão liberal com 22,2% ou 83.

85,3% dos inquiridos passam o seu tempo com a família ou amigos, incluindo os vizinhos (vd. gráfico 28). Os elementos da família são, de uma forma geral, mais velhos do que os inquiridos. Também é no grupo da família que há, no entanto, uma tendência para passar o tempo extra-escolar com parentes cinco ou mais anos mais novos. A maioria dos amigos é praticamente da mesma idade, ou seja, entre 4 anos mais velha ou mais nova. Apenas 5 inquiridos, 4 do S e 1 de SA, admitiram passar a maior parte do tempo sozinhos quando não estão na escola. 13,5% ou 59 inquiridos passam o seu tempo fora da escola com colegas ou no jardim infantil. Nestes casos, a idade dos colegas é igual ou superior às dos inquiridos. Encontra-se apenas um inquirido na ilha de SN nesta situação (vd. gráficos 29 e 30).

As profissões ambicionadas pelos inquiridos permitem uma divisão em três grupos consoante o grau de estudos exigido em CV (vd. gráfico 31). Verifica-se, assim, que mais de 60% ou 277 dos inquiridos desejam vir a ter uma profissão que pressupõe o nível de estudos superior, como, por exemplo, veterinário, médico, professor, advogado, piloto, arquitecto, escritor, enfermeiro, entre outras. Seguem-se 19% ou 84 alunos que desejam vir a ter uma profissão que exige um nível de estudos médio, como motorista, canalizador, polícia, electricista, mecânico, hospedeiro de bordo, educador ou monitor. Cerca de 18% ou 78 dos inquiridos contentar-se-iam com uma profissão de nível de estudos básico, nomeadamente, a de pescador, carpinteiro, futebolista, actor, cantor, cabeleireiro, cozinheiro, manicure, entre outras. Os menos

ambiciosos são os inquiridos do sexo masculino (vd. gráfico 34). Em termos de ilhas (vd. gráfico 33), os mais ambiciosos localizam-se nas ilhas de SV, ST e SA, encontrando-se as ilhas do M, de S, SN e B no extremo oposto. Aqueles cujas mães estão desempregadas revelam ser os mais ambiciosos (vd. gráficos 35 e 36). Em termos de anos escolares (vd. gráfico 32), há uma ligeira preferência entre os alunos do 6º ano por profissões de nível de estudos básico.

O primeiro contacto com a LP (vd. gráfico 37) foi para 73,1% estabelecido através da escola ou do jardim infantil. 20% contactaram com a LP, pela primeira vez, através dos meios de comunicação social, nomeadamente, da televisão e da radiofonia. 1,4% ou 6 dos inquiridos, todos eles do sexo masculino e da ilha do S, afirmaram ter entrado, pela primeira vez, em contacto com esta língua através de turistas (vd. gráfico 38). É aqui que reside a principal diferença em relação aos dados do inquérito sociolinguístico levado a cabo por M. Valkhoff (cf. 1975a) no início da década de 70 do século passado: o primeiro contacto com a LP já não é estabelecido apenas na escola, mas também através dos meios de comunicação social. Note-se que por LP se entende tanto o PPE como o PB. É de sublinhar, no entanto, que a população alvo do nosso inquérito se localiza nos espaços urbanos e semi-urbanos, pelo que se pode deduzir que o valor percentual efectivo, i.e., aplicado a toda a população, do primeiro contacto com a LP na instituição escolar seja superior a 70%, pois é precisamente nos meios rurais que a população não tem acesso, quer financeiramente quer a nível de infra-estruturas, aos meios de comunicação social.

3.2. O uso da LM e da L2

Quanto ao uso das duas línguas, este varia de acordo com o domínio linguístico (vd. 2ª Parte do Anexo 6). Os inquiridos recorrem à LM para se dirigirem à família, sobretudo, às gerações mais velhas, como é o caso dos avós, não se verificando o mesmo, nalguns casos, com os irmãos (vd. gráficos 39, 40 e 41). Com os amigos (vd. gráfico 42), verifica-se o mesmo, mas com uma ligeira tendência para o recurso à L2. Ainda no domínio privado, o uso da LM é evidente na oralidade, recorrendo-se só raramente à L2 (vd. gráfico 44 e 45). Quando escrevem cartas, uma actividade que implica o recurso a um sistema ortográfico, prevalece o uso da LP, deixando-se entrever, no entanto, a infiltração da LM nestas áreas, como se pode verificar no gráfico 45. Quer no domínio público quer no domínio profissional, o estatuto da LM é nitidamente diferente, dependendo do estatuto do interlocutor (vd. gráficos 43, 47, 52, 53 e 55); se se tratar de um médico ou do professor e, por vezes, até do gestor da escola, a língua a usar, por uma questão de respeito, é a LP. Já o mesmo não acontece se o interlocutor for um colega.

Distinguem-se, pois, dois parâmetros, independentemente do domínio: meio de comunicação escrita e estatuto do interlocutor. Por outro lado, verifica-se que os estatutos e os papéis de ambas as línguas em causa se mantiveram: no início da década de 1970, pouco antes da independência, a LCV era usada nos intervalos escolares para falar com os colegas, mas não para se dirigirem aos professores (cf. Valkhoff 1975a). Isto verifica-se, de uma forma geral, independentemente da ilha ou do ano escolar, o que quer dizer que a instituição escolar não só mantém o tradicional *status quo* diglósico, mas até o fomenta.

3.3. Atitudes perante as línguas

Quanto à LM, é evidente a sua apreciação por quase todos os inquiridos. Num total de 463 respostas válidas, 95,2% ou 441 dos inquiridos responderam afirmativamente à primeira questão da última parte do questionário. Apenas 4,8% ou 22 inquiridos admitem não gostar da LM ou LCV (vd. gráficos 56 e 57 da 3ª Parte do Anexo 6). As ilhas onde houve uma adesão absoluta foram as de ST e M, ambas do Sotavento. Em contrapartida, foi nas ilhas do S e da B que se registou uma atitude comparativamente mais negativa em relação à LM com 4 e 9 respostas negativas, respectivamente, sobretudo por parte dos inquiridos do sexo feminino. A justificação das respostas foi unânime. Os que responderam afirmativamente justificaram-no por, na LM ou LCV, a comunicação ser mais fácil e rápida, por a LM ser a língua do quotidiano ou aquela que se aprende em casa, ou por ser a língua que se ouve e é falada na sua terra, sobretudo, quando se dirigem aos pais. Apenas um inquirido (6B13) justificou a sua resposta pelo facto de esta língua se falar „à toa“, ou seja, por não estar associada a uma gramática normativa e ao ensino formal na instituição escolar, o que parece também remeter para uma arbitrariedade das decisões linguísticas dos falantes, a qual não representa um obstáculo à comunicação, sendo, pelo contrário, apreciada pela comunidade linguística. Foi na ilha da BV que se encontraram as 12 justificações mais patrióticas, todas elas no sentido de gostarem da LM por ser a língua da sua terra, da qual têm orgulho. Os que mostram uma atitude negativa perante a LCV explicam-no por não gostarem, por ser difícil ou por não ter o estatuto de língua oficial, i.e., por „não ser a língua da escola“. Esta última justificação foi comum a 6 inquiridos da ilha da B, todos eles frequentadores do 4º ano. Aliás, em termos de anos escolares, de uma forma geral, as turmas do 6º ano revelam uma atitude mais positiva em relação à LM.

Obtiveram-se resultados idênticos em relação à LP ou L2 (vd. gráficos 58 e 59), visto 94,7% do total dos inquiridos afirmarem gostar desta língua. A L2 é apreciada de forma absoluta nas ilhas da BV e do F, onde não se registou uma única resposta negativa. O mesmo não se pode

dizer, particularmente, das turmas do 4º ano das ilhas do S e da B, onde 9 e 4 alunos ou, respectivamente, 37,5% e 16,7% dos inquiridos moradores em cada uma destas ilhas, afirmam não gostar da LP. Seguiram-se as ilhas de SV e SN, cada uma com 12,5% do total parcial de inquiridos destas ilhas. As respostas negativas foram justificadas pela não apreciação da LP, por ser difícil, e por esta não ser a sua LM, pelo que estão mais habituados à LCV. No entanto, há que notar a aparente contradição dos argumentos, tendo em consideração as justificações apresentadas na questão anterior. Assim sendo, as respostas afirmativas quanto à L2 são explicadas, parcialmente, com os mesmos argumentos apresentados a favor da LM. Por um lado, dizem os inquiridos tratar-se de uma língua fácil, por outro, trata-se da língua oficial e de uma língua útil, que os ajuda a comunicar e a aprender outras línguas, nomeadamente através da escrita, tornando-se, assim, igualmente necessária. Também houve alguns inquiridos que o justificaram por se tratar da língua nacional (sic), outros referiram ainda ser o único meio de comunicar com parentes emigrados que não dominam a LCV. Foi ainda mencionada a vantagem de esta língua ser falada por um elevado número de pessoas e por dar acesso a uma profissão e a um futuro melhor. Surgiu ainda o argumento associado à escola como instituição, sendo que uns gostam da LP por respeito aos professores, outros por estes os obrigarem a falá-la.

A maior parte dos inquiridos admitiu ir à escola para ter um futuro melhor (vd. gráficos 66, 67 e 68). Apenas 2% ou 8 do total de inquiridos admitiram frequentar a escola por serem obrigados pelos pais. Estes são casos isolados espalhados pelas ilhas do F, M, S, SA e SV. Unicamente por gosto só vão à escola 71 alunos, 17,3% ou menos de um quinto dos inquiridos, não se incluindo aqui nenhum inquirido do F. A maioria ou 331 dos inquiridos frequenta a escola para ter um futuro melhor. Cerca de um terço destes também o faz por gosto, e uma pequena minoria de 13 alunos ou 3,2% do total fá-lo igualmente por lhes ser imposto pela família; 4 deles são da ilha de SA.

A última questão deste grupo do questionário foi a que suscitou mais dúvidas; daí, apenas 391 dos 474 alunos deram uma resposta (vd. gráficos 69, 70, 71, 72 e 73). A favor do uso da LCV na sala de aula manifestaram-se 120 alunos, i.e., menos de um terço das respostas válidas, espalhados por todas as ilhas, ainda que com mais peso nas ilhas do Barlavento: SN, SV e S, representados, respectivamente, por 29,2%, 15% e 13,3% das respostas afirmativas nestas ilhas. A maioria das ilhas do Sotavento ronda, em média, os 10% por ilha. Apenas a ilha da BV foge um pouco à tendência registada no grupo insular ao qual pertence, sendo que apenas um inquirido admite ser a favor da LCV na sala de aula. É preciso frisar que apenas numa ilha a maioria dos inquiridos respondeu afirmativamente a esta questão: SN, em que 35 inquiridos ou 79,5% dos alunos são a favor e os restantes 9 ou 20,5% dos alunos contra o uso da LCV na

escola. Recorde-se que esta foi a ilha onde o Seminário-Liceu foi fundado, o que fomentou a formação de uma elite cabo-verdiana que se empenhou na defesa do uso da língua nacional, especialmente até à independência do país. As turmas do 6º ano e o sexo feminino mostram-se ligeiramente mais receptivas à ideia de a LCV ser introduzida na escola (vd. gráficos 70 e 73).

As respostas negativas a esta questão não contradizem os resultados acima descritos, sendo patente a atitude negativa das outras oito ilhas no que diz respeito ao recurso à LM na sala de aula. A encabeçar esta lista encontra-se BV com 20,3% ou 55 inquiridos, seguida de SV com 14% ou 38 respostas negativas e de ST com 12,5% ou 34 alunos (vd. gráfico 69). As justificações das respostas vão ao encontro do que já ficou registado nas primeiras perguntas desta secção do questionário. Os que se manifestaram a favor da introdução da LCV como língua de ensino baseiam-se em argumentos como a facilidade da aprendizagem e de transmissão dos conteúdos, tendo, sobretudo, em conta os colegas com mais dificuldades e a perda de tempo que está subjacente ao uso da LP nestas circunstâncias. Por outro lado, isto significaria a aplicação mais aprofundada da LM, o que é considerado uma vantagem. Os que são contra a LCV na sala de aula justificam a sua opinião afirmando que se trata de uma língua que é fácil de falar mas difícil de escrever, o que não acontece com a LP. Aliás, foi esta a justificação encontrada pela maioria absoluta, mais significativa na turma do 4º ano da BV. Por outro lado, a LCV não é um meio representativo de comunicação com o estrangeiro, para além do facto de o „crioulo“ não ter lugar na sala de aula. Isto para não mencionar a perda cultural que seria se o português desaparecesse, de acordo com alguns inquiridos. Outros houve que admitiram o receio de o uso da LCV poder gerar confusão, visto nem sempre ser compreensível o que se pretende dizer em crioulo. Alguns inquiridos manifestaram-se a favor do uso simultâneo de ambas as línguas (4B2, 4B24, 4B25, 4F32, 6SN21, 6SN15 e 6SN8), sem terem, todavia, justificado a sua resposta.

Resumindo, o argumento mais frequentemente mencionado a favor da LCV na sala de aula é a sua facilidade, que permitiria o acesso à aprendizagem por parte de todos e evitaria problemas de comunicação. Contra a LCV são apontados, sobretudo, o facto de esta permitir apenas a comunicação com um número restrito de pessoas e a ausência de uma forma escrita que facilite o acesso ao conhecimento. A LP continua, pois, a ser um meio para atingir um fim, tal como era o caso há 30 anos atrás (cf. Valkhoff 1975a).

As respostas negativas quanto às duas línguas parecem ser influenciadas pelas habilitações da mãe, ou seja, há uma maior probabilidade de a atitude ser negativa quanto mais baixo for o grau de estudos da mãe (vd. gráfico 62). O gráfico 63 mostra não haver nenhuma relação entre as atitudes perante as duas línguas e as habilitações do pai. Também a idade da companhia parece ser aqui influenciadora. Quanto mais baixa for a idade das pessoas com quem os indivíduos

passam o seu tempo fora da escola, menor é a probabilidade de desenvolverem uma atitude negativa quer perante a LM quer em relação à L2 (vd. gráfico 60). Curioso é o facto de serem os alunos que ambicionam uma profissão de nível de estudos básico que revelam, proporcionalmente, uma atitude mais positiva em relação à L2 (vd. gráficos 64 e 65). Daí serem também estes os que se mostraram mais desfavoráveis à introdução da LM como língua de comunicação escolar.

4. Correlação

Apesar de os dados não serem suficientes para se poder estabelecer uma correlação, fomos, no entanto, possível delimitar algumas tendências. Para tal, foram seleccionados os inquiridos que produziram apenas uma ou duas construções desviantes, bem como os que atingiram um número de produções desviantes de nove a onze. Para analisar estes dados, foram ainda seleccionadas as variáveis das habilitações e da categoria profissional dos pais, do primeiro contacto com a LP, da profissão dos sonhos, da companhia nos tempos livres e da idade da mesma, bem como a dos motivos para ir à escola, tal como constam da tabela do anexo 7.

Verificou-se, assim, que os alunos que produzem menos construções desviantes são aqueles cujo primeiro contacto com a LP foi através da televisão e não da escola ou do jardim infantil. Geralmente, estes são também oriundos de famílias com um capital social acima da média. A televisão parece surgir aqui como um item cultural, indiscutivelmente associado ao capital económico dos pais, e não acessível a todos.

Outro factor que pode desempenhar um papel no domínio linguístico é o facto de os alunos irem à escola por gosto, e não (apenas) por serem obrigados ou para terem um futuro melhor.

Curiosamente, foram os inquiridos que produziram um maior número de construções desviantes que indicaram as profissões de sonho mais ambiciosas, como a de médico ou veterinário, enquanto que os outros optaram maioritariamente por profissões de nível de estudos básico. Recorde-se que são os segundos que tendem a desenvolver uma atitude, comparativamente, mais negativa em relação à introdução da LM na escola.

III. Conclusão

O estudo da variação diatópica da LCV já foi levado a cabo por vários autores, ainda que não tenham sido contempladas simultaneamente todas as ilhas num único desses estudos. Todavia, os linguistas são unânimes quanto à separação convencional das variedades linguísticas da LCV, que coincide com os dois agrupamentos de ilhas: o Barlavento e o Sotavento. Tendo em conta que os falantes de um dos grupos insulares se deparam com dificuldades de compreensão e comunicação quando em contacto com os falantes do outro grupo, parece-nos estarmos perante a transição de um dialecto primário para um dialecto secundário. Por esclarecer fica a questão de qual das variedades deverá ser adoptada como LO. Tudo indica que a comunidade linguística reúne as condições necessárias para a transição de um sistema educacional monolíngue para um bilinguismo moderado com duas línguas co-oficiais, mantendo as vantagens em dar continuidade à LP como meio de comunicação internacional e permitindo o acesso ao conhecimento e à instrução por parte da população mais desfavorecida através do uso da LM como língua de comunicação escolar. Deste ponto de vista, falta dar o grande passo de natureza político-linguística em tomar algumas decisões, nomeadamente no que diz respeito ao alfabeto a ser utilizado, e pôr em prática essas decisões através da elaboração do material necessário em quantidades suficientes, incluindo-se aqui a revisão e adequação dos currículos. A República de Cabo Verde encontra-se hoje claramente numa situação de diglossia, em que o recurso à variedade linguística superior depende do facto de se tratar de um enunciado escrito e até do estatuto do interlocutor, para além do estatuto oficial que é atribuído a esta variedade.

A coexistência, nestas circunstâncias, de duas línguas com papéis e estatutos diferenciados deu lugar, do ponto de vista sociolinguístico, à formação de vários *continua* durante a aprendizagem de uma L2, quer a nível horizontal, i.e., regional e/ou insular, o que é bem visível na área da fonologia mas também no léxico, quer a nível vertical em termos da progressão escolar e/ou etária, o que é mais visível nas áreas da morfologia e da sintaxe.

Continuum horizontal ou diatópico

Relativamente à VNN de CV, o estudo levado a cabo revela que a divisão convencional das variedades regionais da LCV nem sempre se pode aplicar a esta variedade linguística.

Não foi detectada uma variação horizontal significativa do número de estruturas desviantes a nível da sintaxe e da morfologia, com excepção do sistema verbal, não se podendo, no entanto,

afirmar o mesmo no que diz respeito às áreas da fonologia e do léxico. A variabilidade horizontal ou geográfica verificou-se, nomeadamente, em relação aos seguintes pontos:

- a redução e adição silábica, mais frequente no M, mas também no F, na BV e SN;
- a flexibilidade morfémica, i.e., lexemas uniformes terminados em -a passam a terminar em -o, sobretudo no Barlavento, como por exemplo: **os meu colegas** (102);
- a substituição do conjuntivo pelo indicativo em orações secundárias antecedidas pelo condicional em SA, tal como em: **eu gostaria que um dia eu e os meus colegas brincava de saltar cordas** (151);
- a marcação do número no advérbio, apenas em ST, como por exemplo: **muitos feliz** (218)
- o uso simultâneo do pretérito e do presente do indicativo no relato de um acontecimento passado no Barlavento e, sobretudo, nos centros urbanos, i.e., no Mindelo e na cidade de Praia: **Era uma vez uns meninos que imaginavam o que vai fazer no fim de semana. Vou jogar a bola ...** (174);
- a aproximação lexical entre as ilhas da B e do F, como provam os exemplos, respectivamente, **remar** e **dar bolé** com o significado de ‘andar de baloiço’;
- o uso do lexema **ter** com o significado de ‘haver, existir’ na B, no M, SN e F, i.e., sobretudo no Sotavento;
- a relação de sinonímia entre ‘jogar/brincar/fazer’ em SN, BV, B e F, o que está completamente ausente em SA e no S;
- a proximidade no paradigma lexical entre F e ST, tal como em: **brincar pomba e laranja/ brincar roda pé pombinha** ou **criar lenha** na ilha do F e **brincar corda** ou **findou a história** em ST, em vez de ‘saltar à corda’ e ‘terminar/acabar a história’, respectivamente;
- a particularidade lexical de SN, tal como exemplifica a expressão **entrar golo** em vez de ‘marcar golo’;
- a relação espacial, mais significativa no Sotavento (B e F), onde se recorre frequentemente ao espaço relativo;
- o recurso à reduplicação, mais frequente no Sotavento, como por exemplo, **brincar a roda roda** (639);
- a realização surda do fonema /r/ quando em posição coda no Barlavento, excepto na ilha da BV, e como fricativa uvular [ʁ] no M e na BV, verificando-se o uso parcial

de ambas as variantes em ST, sendo que na ilha da B tanto se pode dar o primeiro caso como a realização do fonema /r/ como vibrante alveolar, o que pressupõe o isolamento desta ilha em termos fonológicos.

No *continuum* horizontal geográfico, há, pois, que destacar as várias realizações do fonema /r/ consoante o seu contexto fonético. Assim, verificou-se uma tendência para o aparecimento do /r/ apical, talvez por hipercorreção, do ensurdecimento do mesmo fonema ou ainda do uso de [r] nas ilhas da B, SA, SV e SN, tal como na LP, deixando as ilhas do S e do F na periferia, enquanto que nas restantes ilhas se recorre à vibrante uvular, variando o agrupamento destas de acordo com o contexto fonético em que o mesmo fonema aparece. A divisão linguística das ilhas entre Barlavento e Sotavento é substituída por uma acentuada diferenciação em termos fonológicos entre as ilhas do Oeste (B, SA, SV, SN) e do Leste (BV, M, ST), representando as ilhas do F e do S, a segunda e uma das últimas a ser povoada respectivamente, as zonas periféricas.

Do ponto de vista fonológico, foram encontrados traços comuns a todo o território, como a substituição de [ɨ] por [i] antes de uma fricativa pós-alveolar. Também foram registados fenómenos mais comuns ao grupo insular do Sotavento, com a substituição do mesmo som por [e] noutros contextos fonéticos, mas também não deixaram de ser verificadas mudanças que demarcam outras isoglossas, como a abertura das vogais em todas as ilhas e todos os anos, com excepção das ilhas de SN, do S e da BV, estando as duas últimas mais sujeitas a influências linguísticas advindas do fluxo turístico.

Ao nível do léxico, verifica-se a tendência para nalgumas ilhas do Barlavento, e ainda na ilha da B, se recorrer a palavras e expressões paradigmáticas mais próximas do PB, como, por exemplo, **time** em vez de ‚equipa’ e **final de semana** em vez de ‚fim-de-semana’. É de frisar, aqui, que o léxico abrangido por este estudo era relativamente restrito, quer em termos de variedade quer em termos quantitativos, pelo que não se exclui a presença de vocabulário mais africanizado, sobretudo nas ilhas meridionais e do sudoeste, tal como descrita noutros estudos linguísticos sobre CV. Neste contexto, destaca-se novamente a divisão diatópica entre Oeste e Leste, de acordo com as relações de proximidade geográfica com o exterior, i.e., por um lado, o continente africano e, por outro, o continente americano.

Do ponto de vista semântico, é de realçar os pontos comuns aos dois centros urbanos, existentes em ST e SV, pelo uso simultâneo dos tempos verbais do presente e do passado, ao relatar-se um acontecimento passado, pelo que estes tempos verbais adquirem outros valores

aspectuais. Note-se ainda que a generalizada redução ou ausência de elementos sintáticos e morfológicos dá um significado diferente às relações semânticas, o que torna fluídos os limites entre estas áreas gramaticais.

Quanto ao *continuum* horizontal, e apesar de os dados recolhidos não terem permitido mais conclusões, é, no entanto, de sublinhar alguns dos pontos comuns à fase do proto-crioulo do badiú, tais como a supressão do /r/ quando este aparece como elemento formador de grupos consonânticos próprios e o processo de palatalização. Há que registar que este último, na fase do proto-crioulo, está limitado à passagem do fonema /s/ a /ʃ/ quando aquele antecede as vogais fechadas /u/ e /i/. Outro processo que promove o surgimento de sílabas abertas, aligeirando os grupos consonânticos, é o da inserção de uma vogal epentética. Este mesmo fenómeno foi também registado na fase do proto-crioulo no processo de formação da LCV. É de referir ainda a posterior desnasalação das vogais no badiú antigo. Estes são três fenómenos comuns à aprendizagem da L2 em CV e à formação da LCV.

Continuum vertical ou do desenvolvimento etário e escolar

Comparativamente, a variabilidade vertical, relativa à progressão do 4º para o 6º ano, não atinge a mesma dimensão variacional, em termos fonológicos e lexicais, que a verificada no *continuum* horizontal, referente aos traços linguísticos advindos da posição geográfica.

Quanto à variabilidade vertical, num período de dois anos de aprendizagem de uma L2 no ensino formal ou escolástico, o número e a categoria das construções desviantes mais frequentes mantiveram-se de uma forma geral. Os alunos do 6º ano produziram estruturas desviantes diferentes, ainda que em número reduzido, talvez porque expostos a um *input* linguístico mais complexo. No 6º ano foi significativo o aumento de estruturas desviantes nos seguintes pontos:

- o recurso relativamente frequente à paronomásia e ao zeugma;
- o uso da silepse do género de substantivos uniformes: **muitos crianças** (86);
- o uso exagerado do gerúndio como alternativa à construção perifrástica, tal como em: **Eu vejo na figura os meninos centados um menino a blanciar outros a saltar cordas jogando malha noutra figura.** (104);
- a relação de sinonímia entre ‚jogar/brincar/fazer’;
- o recurso mais frequente ao espaço relativo no que diz respeito à relação espacial;
- o recurso ao género analítico, i.e., a marcação excessiva ou pleonástica do género através do recurso a mais lexemas do que os necessários, tal como no exemplo (477): **com os meus amigos ou amigas**;

- o recurso a perífrases e a nominalização daí advinda, como exemplificam as seguintes expressões: **fazer brincadeiras** (400) e **ter pensamento** (402)
- a posição arbitrária atribuída ao pronome reflexo, passando os verbos reflexos a ser regidos por preposição, registando-se, também, a elisão do pronome reflexo, ao contrário do que acontece no PPE (ex. (574): **E eles disseram que não esqueceriam daquele dia**); por outro lado, os verbos com preposição, na LP, passam a ser usados como verbos transitivos (ex. (265): **E todo mundo foi para sua casa descansar o dia alegre que tiveram**);
- o uso excessivo do pronome relativo, como em: **Então quem que queria jogar a bola ficava no seu canto, quem que ia balanciar ia, ir semear arvores ia, e quem que ia ler e saltar corda** (375);
- e o recurso à redundância, tal como exemplifica: (...) **e rodaram a volta de uma árvore** (652).

Quanto ao 4º ano destacam-se os seguintes aspectos:

- o recurso quer à adição quer à redução silábica, como em **palantara uma arova** (26) e **Eu tenho de planta uma ave** (22), respectivamente;
- a marcação ligeiramente mais arbitrária do género;
- o uso do indicativo como substituto do infinitivo pessoal: **estava a fazer uma roda para eles brincaram** (146);
- a marcação do número no advérbio, como em: **muitos felizes** (220);
- o uso simultâneo do pretérito e do presente do indicativo no relato de um acontecimento passado, tal como em: **Era uma vez 5 meninos que estavam á falar no tempo livre. A primeira menina diz eu vou plantar uma planta e roidar aela** (250);
- o uso dos lexemas *estar* e *ter* da LP com o significado de ‚haver’;
- as particularidades no uso lexical de expressões como ‚saltar à corda’, no que se destacam as ilhas do F (ex: **brincar roda pé pombinha**) e de ST (ex: **brincar de saltar corda**), e ‚andar de baloiço’, onde se distinguem as ilhas do F (ex: **dar bolé**) e da B (ex: **remar**);
- a omissão de um elemento da unidade do sintagma verbal, como o verbo copulativo ou o principal, como em: **Um rapaz a baloiçar** (361)

- o recurso à figura de estilo do zeugma, tal como exemplifica: **Os meninos estão apensar *do* oque dinha fasido.//Um menino esta a balansar.// meninos a divertir** (11);
- a substituição dos pronomes de complemento indirecto por pronomes de complemento directo, tal como em: (...) **e pediram à professora para levar-lhes outra vez àquele lugar** (583)
- e, a elisão sofrida pela preposição do complemento determinativo, tal como exemplifica a construção **num dia feriado** (492).

As áreas gramaticais menos sensíveis à variabilidade vertical são as do léxico e da fonologia, mais expostas à influência geográfica. Quer isto dizer que a área de maior incidência das construções desviantes durante o quarto ano de escolaridade, que se faz sentir mais ao nível da ortografia, através da redução e/ou adição silábica, é substituída, no sexto ano, pelo recurso frequente à paronomásia e ao zeugma, já ao nível da estilística. Estes recursos estilísticos acarretam a tendência para o uso da nominalização e da perífrase, e a consequente reiteração de lexemas, nomeadamente na marcação do género, bem como o recurso à redundância e à silepse, com o que se entra no campo da sintaxe. Quer a morfologia quer a sintaxe são marcadas no quarto ano pela elisão ou omissão da marcação morfológica ou de elementos sintácticos, como por exemplo a queda da preposição do complemento determinativo ou a não marcação do número e do género, de uma forma geral, evitando-se assim a redundância. Já no sexto ano, verifica-se um ligeiro afastamento da influência geográfica, ao evitar-se um certo tipo de vocabulário e ao fazer-se a marcação de forma excessiva com efeitos ao nível da sintaxe, tal como o recurso ao género analítico, havendo uma tendência para a posição arbitrária dos constituintes da frase, nomeadamente dos pronomes. É curioso verificar que são as subcategorias gramaticais menos expostas à variabilidade quer vertical quer horizontal, tais como o número, o género, os pronomes, os determinantes, as preposições, entre outras, i.e., as desinências e as palavras de pequena dimensão, as mais sensíveis à mudança linguística que a aquisição da LP como L2 acarreta consigo.

É de notar também que a consequente extensão sintáctica e densidade morfológica se vão reflectir ao nível da semântica, especialmente, durante o sexto ano de escolaridade. Daí a emergência, neste período, da transposição de valores semânticos e o estabelecimento de novas relações de sinonímia. As transformações deixam de estar limitadas ao nível das estruturas superficiais, atingindo o nível das estruturas profundas. Outras categorias, bifurcadas entre a forma e a semântica, como é o caso do sistema verbal, deixam transparecer a variabilidade quer

no *continuum* vertical quer no horizontal. A educação formal como instrumento linguístico não é capaz de filtrar ou oprimir estes sinais de mudança linguística.

Em relação ao progresso de um ano escolar para o outro, ambos compreendidos no período das operações concretas, tal como definido por Piaget e Inhelder (1995), é de realçar a predominância do aspecto sobre o tempo relativo e a tendência para a expressão analítica dos valores aspectuais, que se manifesta antes da aprendizagem das estruturas inflexionais e perifrásticas, que começam a surgir no último dos dois anos escolares em causa.

Em ambos os anos escolares, é de realçar a tendência generalizada para o recurso ao modelo NP(1) – (Cop)/V – (NP(2)), aliás parte constituinte da variedade básica tal como sugerida por Klein e Perdue (1992). Nestes casos, pode dar-se a queda do verbo copulativo, principalmente, no primeiro dos anos escolares estudados, o que se reflecte no uso frequente do zeugma. Justifica-se, assim, igualmente o recurso à organização do discurso baseada em formas infinitivas (IUO ou „infinite utterance organisation“).

O adjectivo aparece geralmente integrado no NP pós-verbal. Locuções adverbiais e grupos móveis, quando usados, surgem, sobretudo, em posição inicial, ou seja, antes do NP(1) e, mais raramente, em posição pós-verbal, antecedendo, todavia, o NP. A negação é sempre pré-verbal. Nas construções enfáticas recorre-se, de uma forma geral, à repetição ou à conjunção ‚que‘, como em ‚Foi... que...‘. Esta construção surge mais como uma alternativa à variedade básica NP(1) – V – NP(2) do que como uma forma enfática, propriamente dita. O termo *que* aparece em diversos contextos que tornam a sua rotulação de pronome relativo ou conjunção completiva difícil. Curiosamente, a construção enfatizante portuguesa ‚é que‘ está completamente ausente.

Sublinhe-se, aqui, novamente, o facto de esta VNN se formar a partir de *inputs* múltiplos, não só pela coexistência de duas línguas diferentes, mas também pelo acesso às suas variedades, quer através dos meios de comunicação social, no caso da LP, quer através do corpo docente sujeito a colocações noutras ilhas, no caso da LCV. Explicam-se, assim, as analogias registadas na aprendizagem de uma língua com a aquisição da LM por parte da criança e a formação das línguas crioulas (cf. Chaudenson 1978).

As interferências linguísticas

As dificuldades interlinguísticas, i.e., as interferências linguísticas impostas pela influência da LM, fazem-se sentir quer na flexão de número e género, quer no uso do modo conjuntivo. A par destas existem também as dificuldades intralinguísticas, inerentes à própria LP, que se revelam através da hiper correcção e de analogias. O tipo de ensino tradicional e mnemótico

caracterizado pela abordagem gramatical, descurando a língua de partida e a compreensão por parte do aprendente, e associado à falta de condições materiais e sociais, bem como à inadequação do contexto ao público, são factores extralinguísticos que influenciam a aprendizagem da L2 em CV, colocando obstáculos à superação das interferências linguísticas.

Tendo em conta o facto de este se tratar de um estudo sobre uma VNN feito a nível de grupo, em que se cobriram as nove ilhas habitadas do arquipélago, achámos oportuno apontar as construções desviantes que aparentemente não conseguem ser imputadas à influência das línguas em causa, i.e., a LM ou LCV, por um lado, e a LO ou LP, por outro. São elas:

- o novo valor de parâmetro da flexão do plural, aplicado a tudo o que acontece mais do que uma vez;
- a queda da contracção nos complementos introduzidos por uma preposição e/ou a elisão da preposição nos complementos circunstanciais de tempo;
- a redundância do determinante possessivo e a sua consequente elisão, passando a relação de posse a ser subentendida a partir do contexto;
- o abandono do uso das preposições como na LP, criando-se um novo valor de parâmetro na VNN, nomeadamente, pela inserção da preposição *a* depois de verbos que exprimem uma intenção (ex. resolver, ir), quando seguidos de um outro verbo; esta preposição passa a reger também o verbo *pensar*;
- o surgimento de novos verbos reflexos, como **parar-se** e **pensar-se**;
- a ausência de construções passivas e das marcas de inflexão;
- a atribuição dos valores do TMA aos lexemas verbais;
- o uso parcial do modelo CVCV anulando os grupos consonânticos;
- e, a sonorização da fricativa pós-alveolar /ʃ/ com a sua substituição por [3], especialmente quando antecede vogais.

É de destacar igualmente a aproximação da VNN ao PB:

- a conversão do adjectivo em advérbio, no Barlavento;
- a queda do artigo definido na presença do determinante possessivo e do determinante indefinido ,todo’;
- o complemento indirecto é introduzido pela preposição ,para’ quando antecedido por um pronome pessoal;
- a preposição de algumas locuções prepositivas do PPE é substituída pela conjunção polissémica ou conjunção completiva/integrante;

- o pronome pessoal de sujeito substitui frequentemente o pronome pessoal de complemento directo;
- as vogais fechadas do PPE sofrem uma abertura;
- a redução das vogais;
- a fricativa labiodental /v/ tem tendência a tornar-se bilabial, sobretudo, quando antecede a vogal oral /ɔ/, como, por exemplo, no vocábulo ,você’;
- o uso do lexema **ter** em vez de ,haver’;
- e, por último, o uso frequente do determinante e do advérbio demonstrativo referentes ao espaço relativo fictício.

A atitude perante as línguas

Significativo é o facto de a população escolar revelar quer uma atitude positiva em relação a ambas as línguas, quer o desejo de uma co-oficialização da LM, de forma a facilitar e acelerar a aprendizagem dos conteúdos, por um lado, e a reduzir as desigualdades sociais no sistema educativo, por outro. Sendo a escola o espaço onde grande parte da população estabelece o primeiro ou até o único contacto com a LO, é natural que os alunos com mais dificuldades, muitas vezes também os mais desmotivados, se sintam pouco à vontade neste espaço de socialização. Isto explicaria parcialmente o reduzido progresso de um ciclo para o outro, verificado em termos de construções desviantes.

Só um número relativamente reduzido de inquiridos admitiu ser contra a introdução da LM como língua de comunicação escolar por respeito aos representantes do ensino ou por juízos de valor pejorativos em relação à LCV, no sentido de esta língua não fazer parte da sala de aula, apesar da atitude positiva para com a LM. É também neste grupo que se regista o menor número de construções desviantes. Para além disso, estes inquiridos revelaram-se ligeiramente menos ambiciosos quanto à profissão que desejam vir a exercer.

O facto de o primeiro contacto com a LP ser imposto e se dar na escola para a maioria da população é já, por si, uma forma abrupta e violenta de estabelecer uma relação com a L2, apesar dos recursos usados pelos representantes do ensino, sobretudo pelos professores, para camuflar essa violência. Os meios de comunicação social vão ganhando terreno à instituição escolar. Quem tem acesso à televisão ou radiofonia revela uma atitude mais positiva perante ambas as línguas, tratadas da mesma forma nos meios de comunicação social mas não na escola. Poder-se-ia falar, neste contexto específico, de bilinguismo na comunicação social e de diglossia na escola.

No entanto, a LP, como veículo motor da educação e do acesso ao conhecimento, goza de uma atitude favorável por parte dos inquiridos. Ainda que os dados não tenham permitido uma correlação estatisticamente significativa, o facto de a maioria dos inquiridos ambicionar uma profissão correspondente a um grau de estudos superiores, a qual, na maior parte dos casos, exige a formação profissional no estrangeiro, é revelador das expectativas e tensões criadas por um sistema que não consegue dar resposta às exigências da população escolar e que é fruto de uma estrutura socio-cultural inadequada.

Sugestões

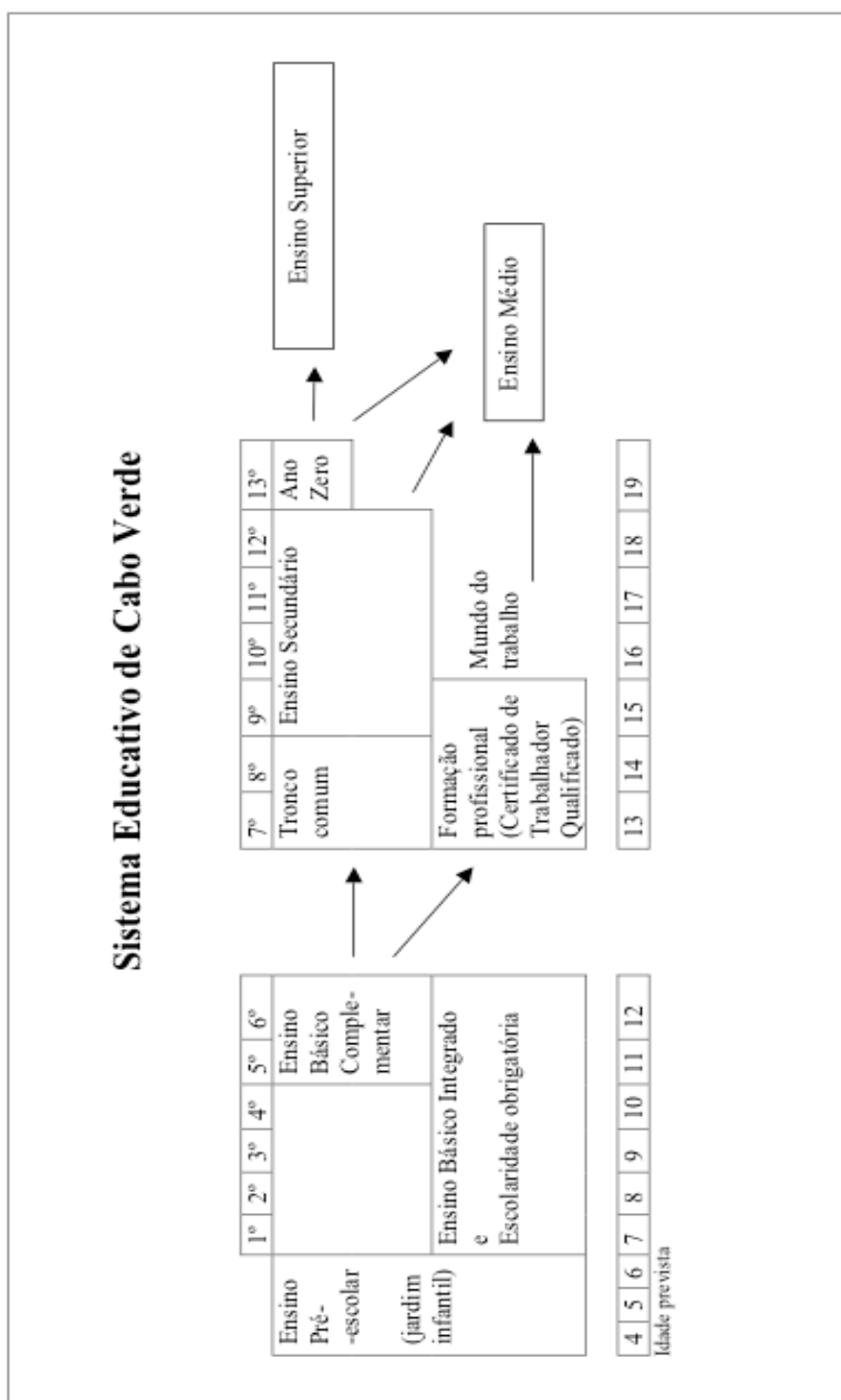
Através deste trabalho conseguiu-se descrever uma fase específica da VNN coincidente com uma fase de aprendizagem da LP como L2, quer ao nível do *continuum* etário, quer ao nível do *continuum* geográfico, identificando as categorias linguísticas mais sensíveis às deixas de mudança no espaço complexo que representa a instituição escolar. No entanto, seria pertinente prosseguir nesta linha de investigação, aplicando-a a outras situações sincrónicas da evolução da aprendizagem linguística: outros grupos etários, outras situações e variedades linguísticas. Igualmente interessante seria a constituição de um corpus que permitisse um confronto com as teorias de N. Quint.

Anexo 1 – Mapa do Arquipélago de Cabo Verde



Mapa retirado e adaptado do Website <http://www.ipad.mne.gov.pt/> [data de consulta 23.06.2007].

Anexo 2 – Organograma do sistema educativo de CV



Anexo 3 – Questionário sociolinguístico

Questionário sobre o Uso do Português e a Língua Crioula em Cabo Verde

A. Dados e Informações Pessoais

1. Classe: Sexo: ☐ F ☐ M Idade:
2. Local e ilha de nascimento:
3. Local e ilha onde moras:
4. Sobre o pai:
- a) Local e ilha de origem do pai:
- b) Habilitações literárias do pai: ☐ ensino básico ☐ tronco comum ☐ ensino secundário
☐ ensino técnico ☐ ensino médio/bacharelato ☐ licenciatura
☐ mestrado/doutoramento ☐ sem estudos
- c) Categoria profissional do pai: ☐ desempregado ☐ profissão liberal
☐ profissional não-qualificado ☐ profissional qualificado
☐ pertencente ao quadro ☐ outra:
5. Sobre a mãe:
- a) Local e ilha de origem da mãe:
- b) Habilitações literárias da mãe: ☐ ensino básico ☐ tronco comum ☐ ensino secundário
☐ ensino técnico ☐ ensino médio/bacharelato ☐ licenciatura
☐ mestrado/doutoramento ☐ sem estudos
- c) Categoria profissional da mãe: ☐ desempregada ☐ profissão liberal
☐ profissional não-qualificada ☐ profissional qualificada
☐ pertencente ao quadro ☐ outra:
6. Com quem passas o teu tempo livre?..... De que idade?.....
7. Qual é a profissão dos teus sonhos?.....
8. Qual foi o teu primeiro contacto com a língua portuguesa?

B. Sobre as línguas: Esta parte das perguntas procura saber quando é que os meninos da tua idade falam português e crioulo.

	1	2	3	4	5
Que língua utilizas:	só crioulo	quase sempre crioulo e português	quase sempre português	só português	
1. para falar com os teus avós	O-----O				
2. para falar com os teus pais	O-----O				
3. para falar com os teus irmãos	O-----O				
4. para falar com os teus amigos (fora da escola)	O-----O				
5. para fazer contas	O-----O				
6. para contar anedotas, piadas	O-----O				
7. para escrever cartas	O-----O				
8. para fazer compras	O-----O				
9. para falar com o médico, dentista, farmacêutico, etc.	O-----O				
10. quando vês televisão	O-----O				
11. quando ouves rádio	O-----O				
12. quando lês, por exemplo, um livro ou uma revista ou uma BD	O-----O				
13. na sala de aula	O-----O				
14. para falar com os professores	O-----O				
15. para te dirigires ao gestor da escola	O-----O				
16. para fazer os trabalhos de casa	O-----O				
17. para falar com os colegas na escola	O-----O				

4. Gostarias que os professores falassem apenas crioulo na sala-de-aula? Porquê?

187

Anexo 4 – Gráficos das construções desviantes por ilha, ano e categorias gramaticais

Gráfico 1: Construções desviantes por categoria na ilha da B, 4º ano

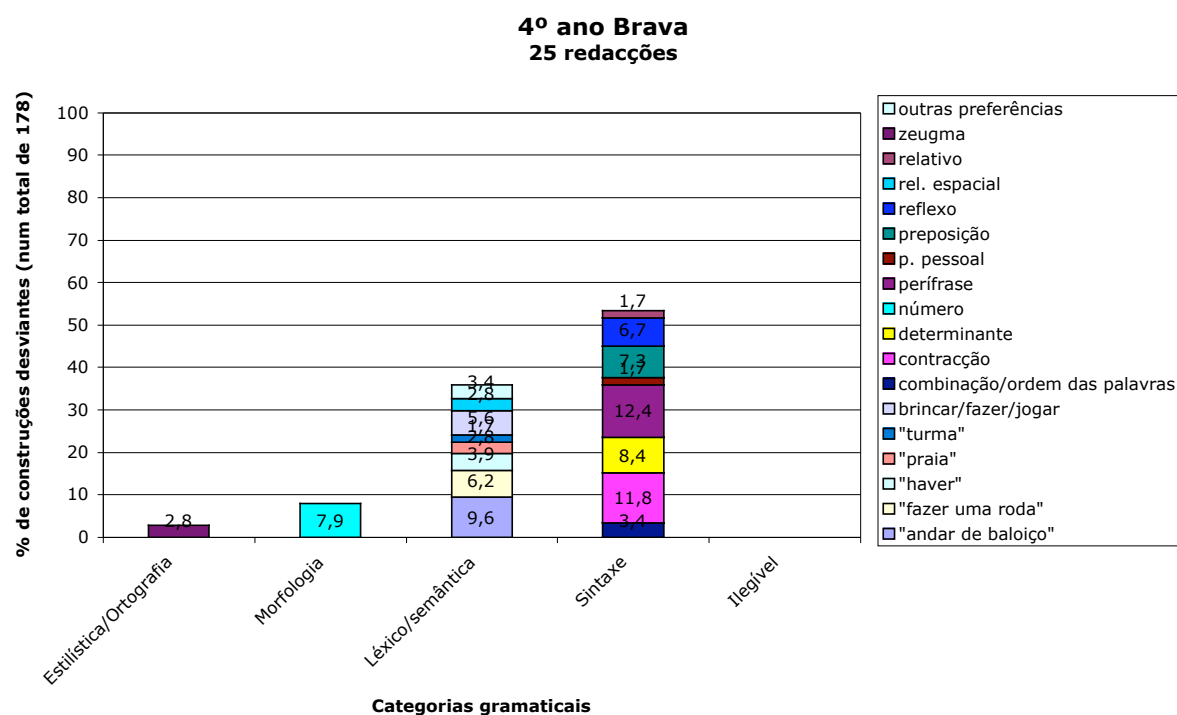


Gráfico 2: Construções desviantes por categoria na ilha da B, 6º ano

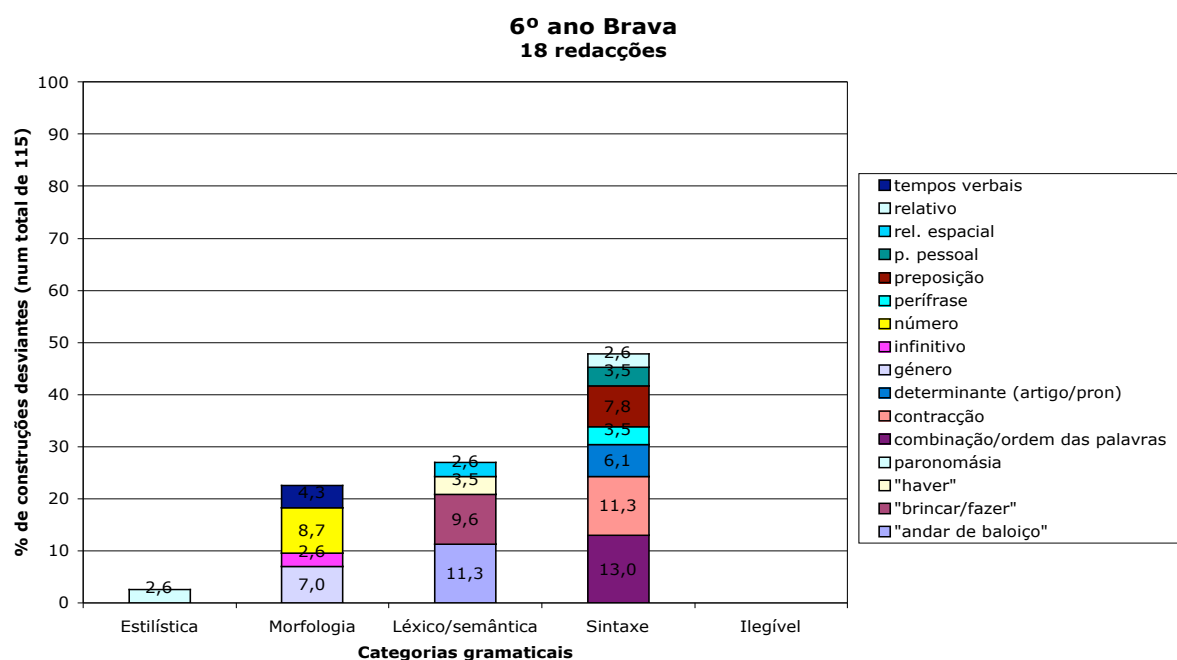


Gráfico 3: Construções desviantes por categoria na ilha da BV, 4º ano

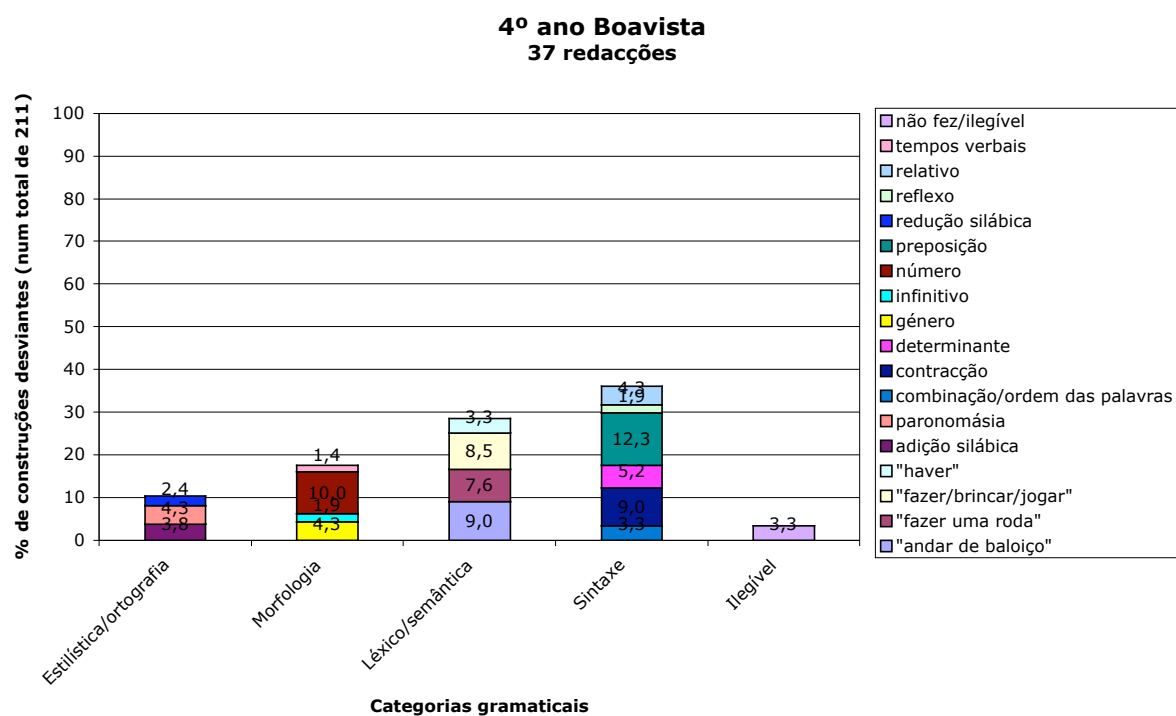


Gráfico 4: Construções desviantes por categoria na ilha da BV, 6º ano

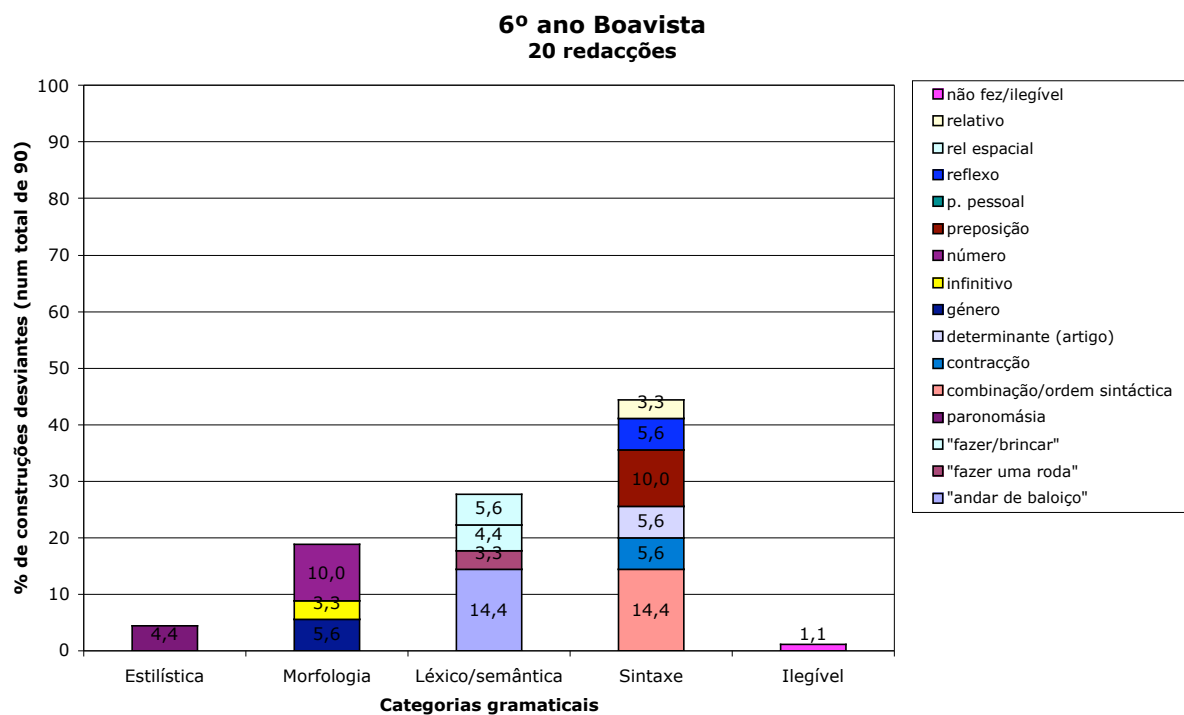


Gráfico 5: Construções desviantes por categoria na ilha do F, 4º ano

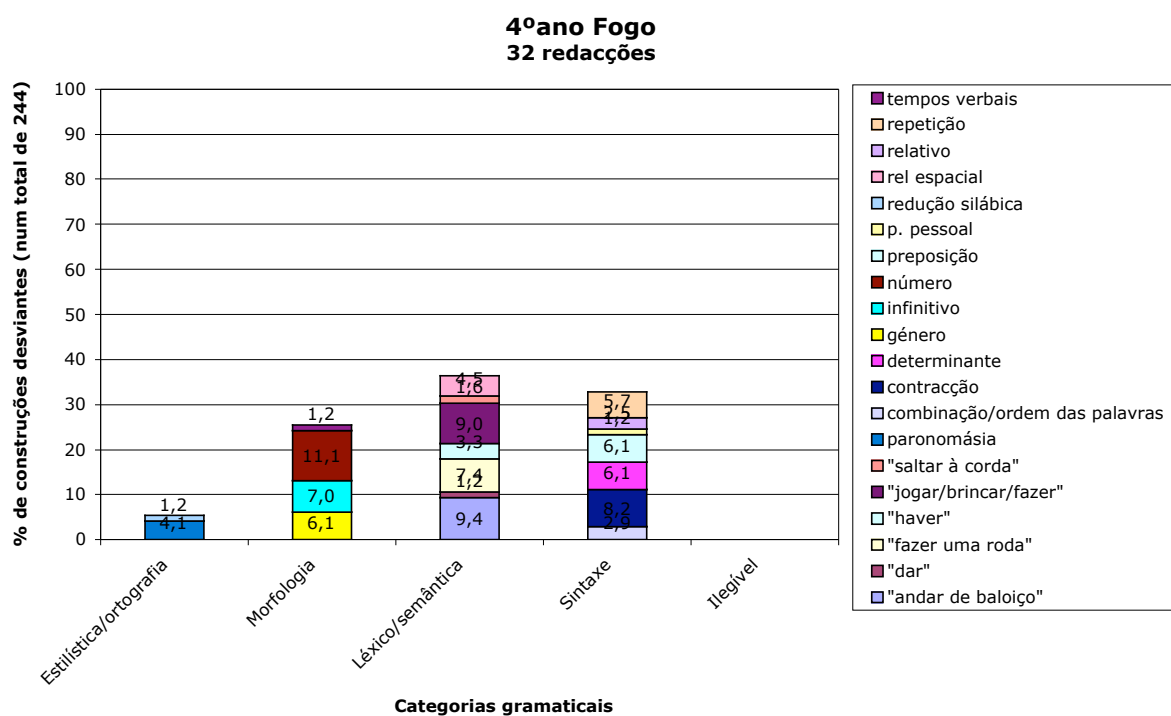


Gráfico 6: Construções desviantes por categoria na ilha do F, 6º ano

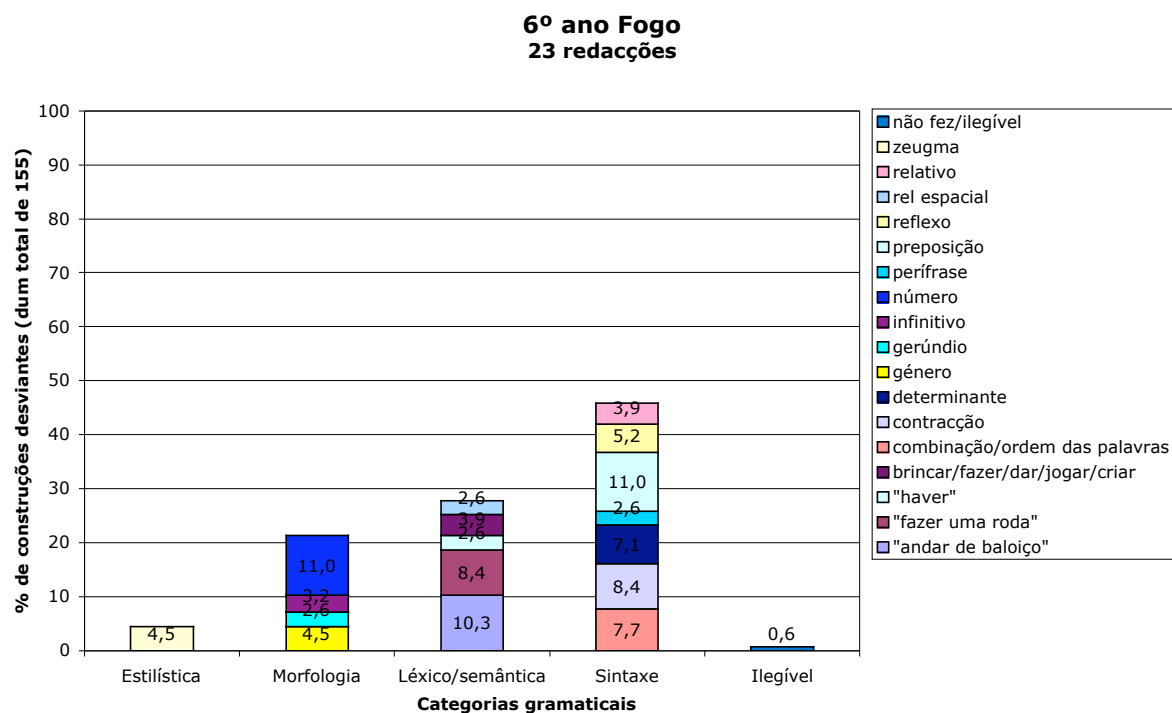


Gráfico 7: Construções desviantes por categoria na ilha do M, 4º ano

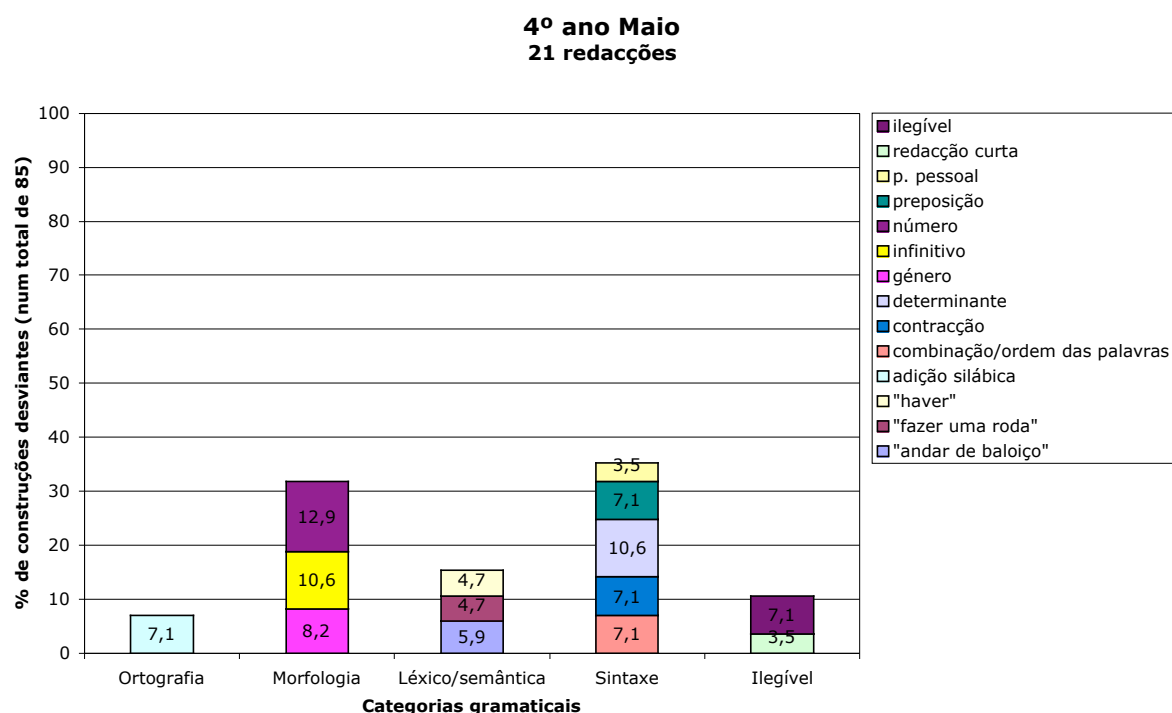


Gráfico 8: Construções desviantes por categoria na ilha do M, 6º ano

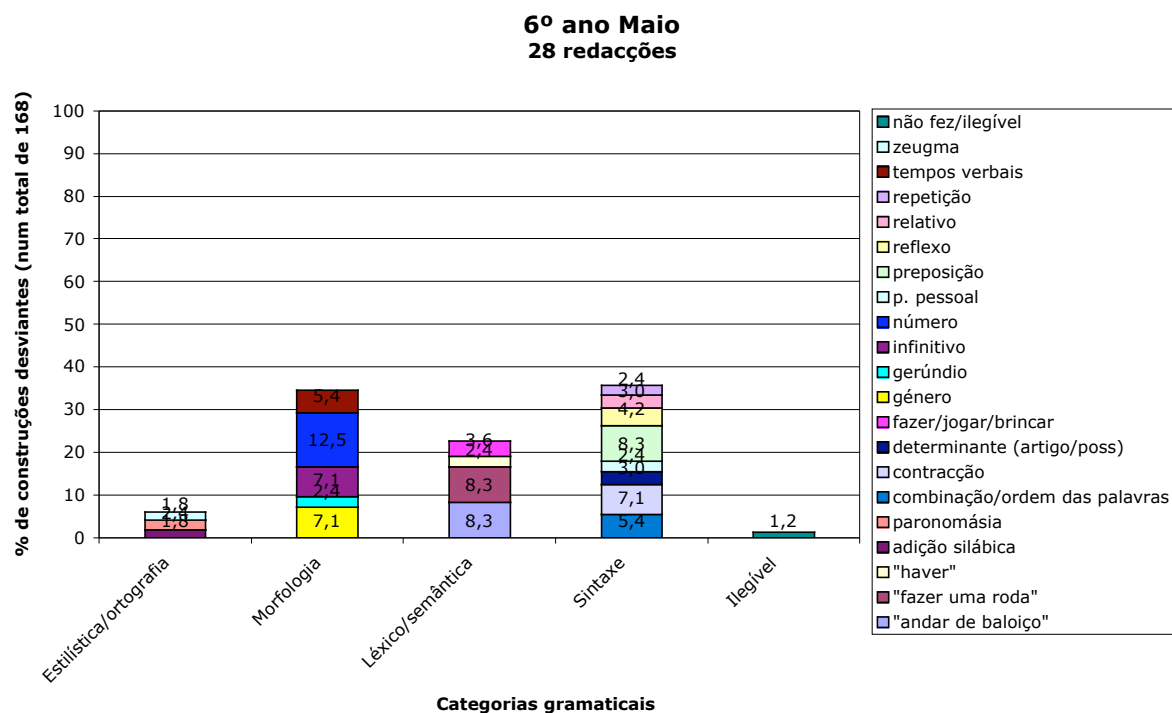


Gráfico 9: Construções desviantes por categoria na ilha do S, 4º ano

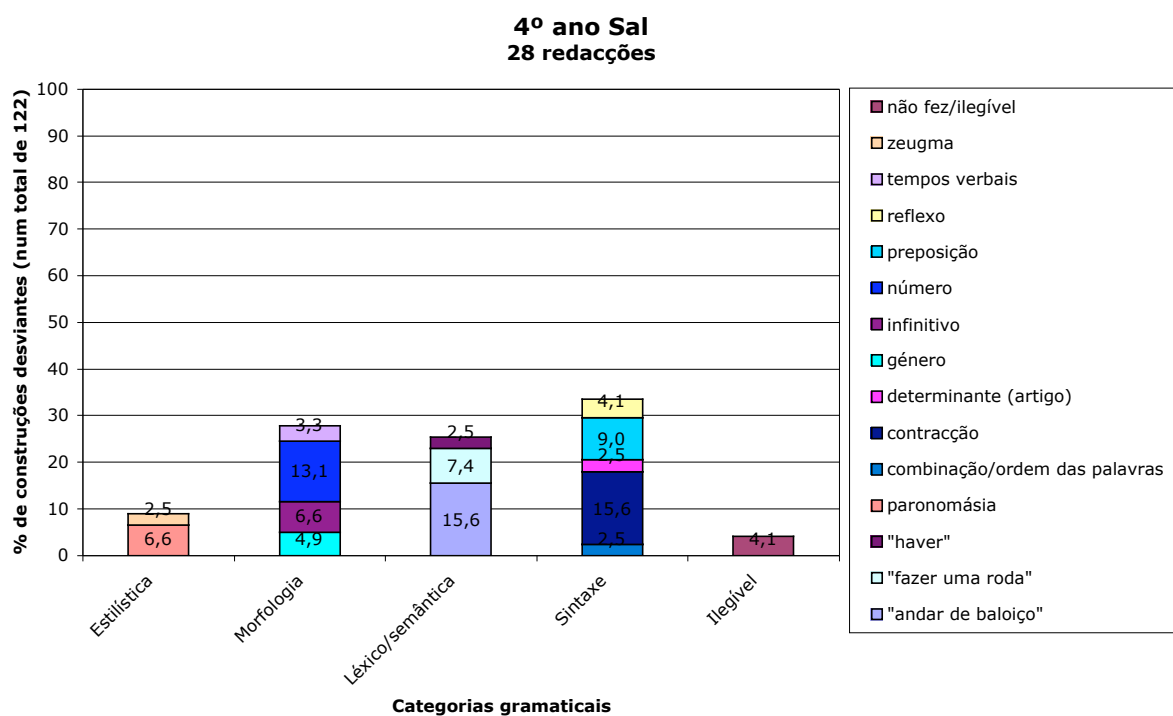


Gráfico 10: Construções desviantes por categoria na ilha do S, 6º ano

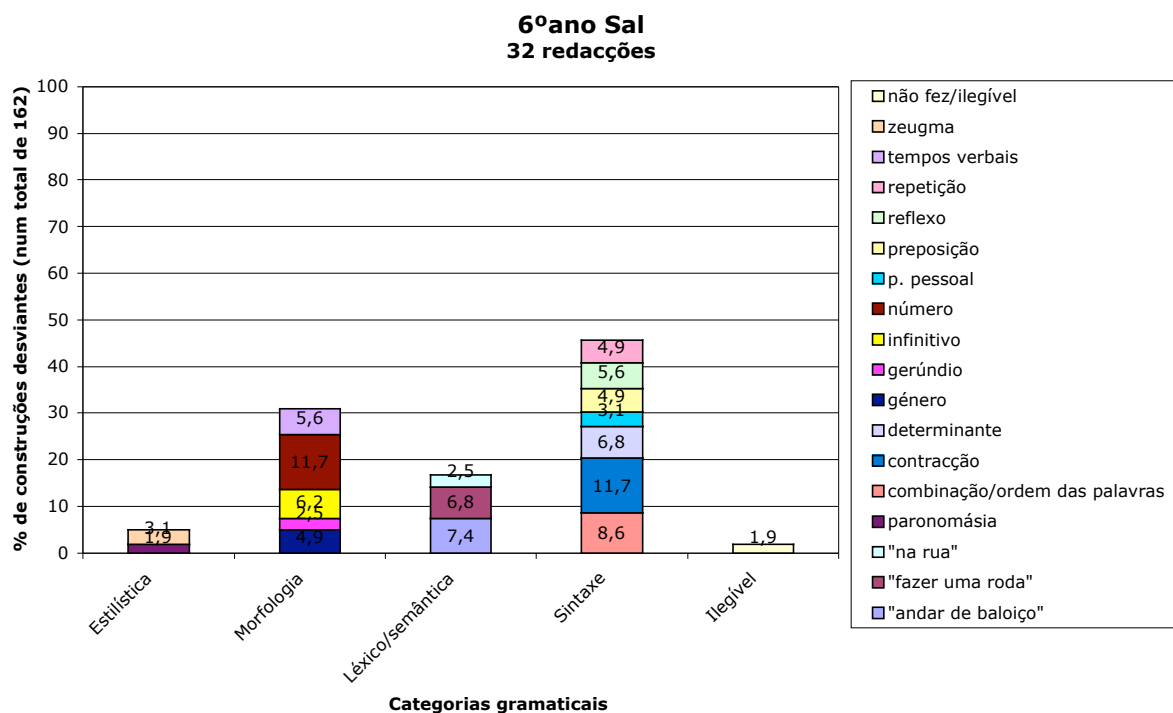


Gráfico 11: Construções desviantes por categoria na ilha de SA, 4º ano

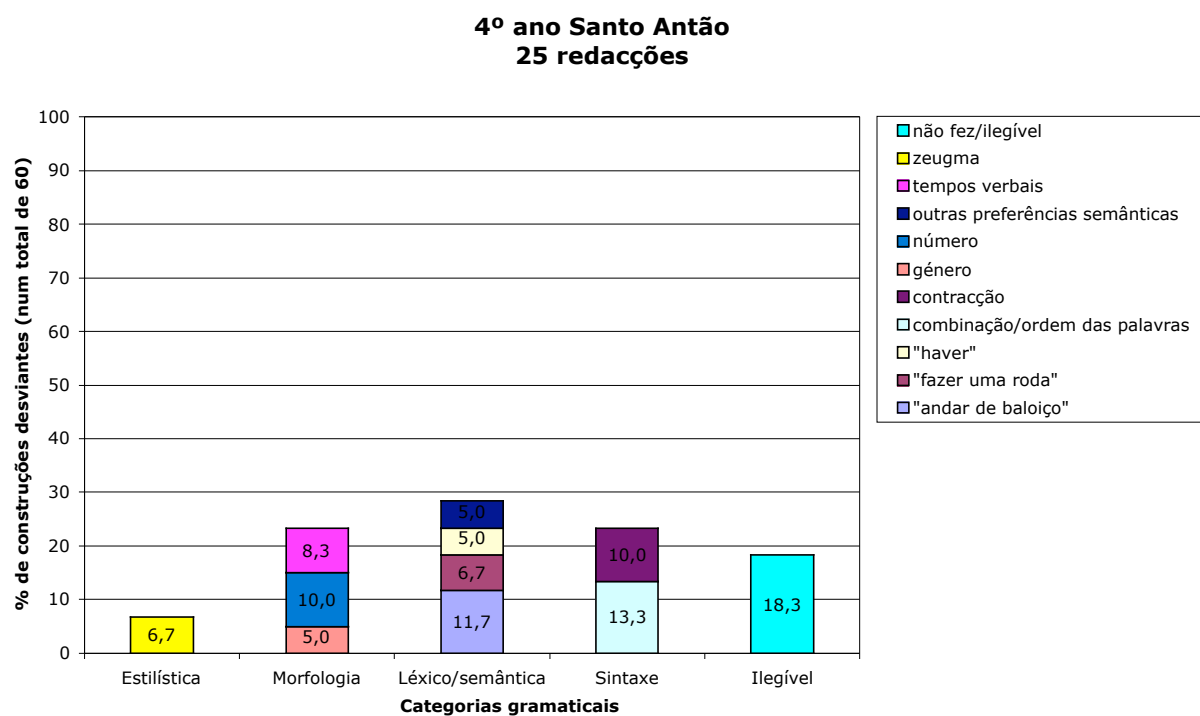


Gráfico 12: Construções desviantes por categoria na ilha de SA, 6º ano

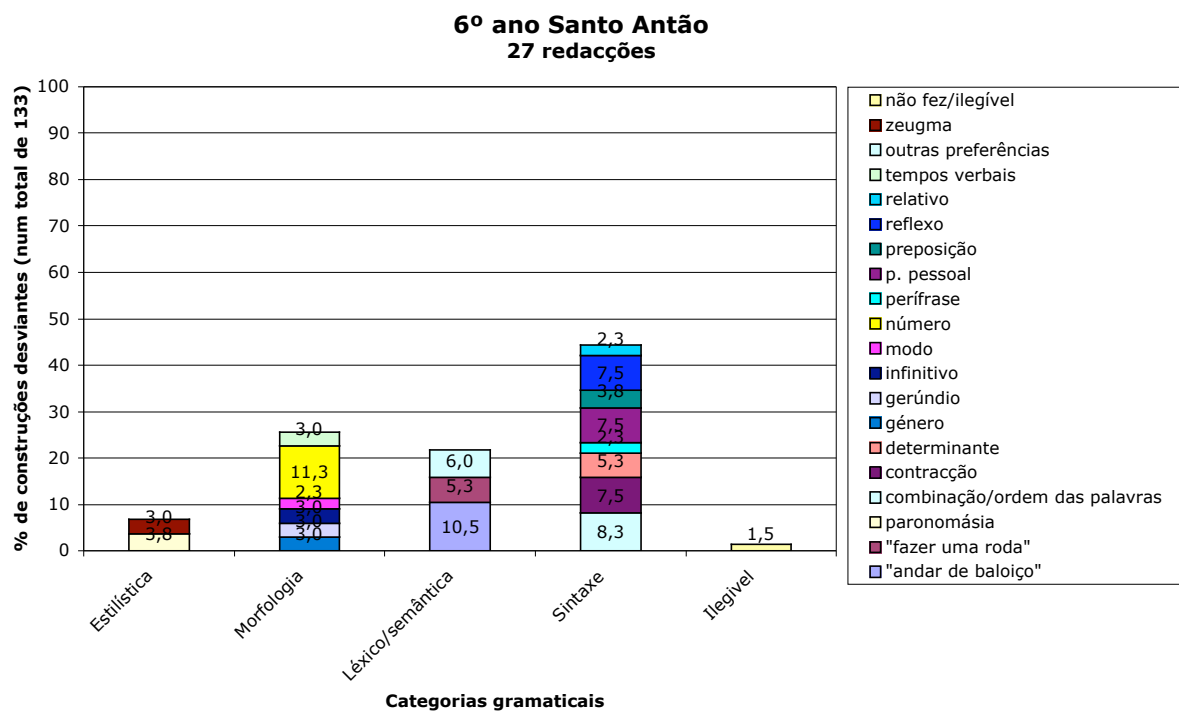


Gráfico 13: Construções desviantes por categoria na ilha de SN, 4º ano

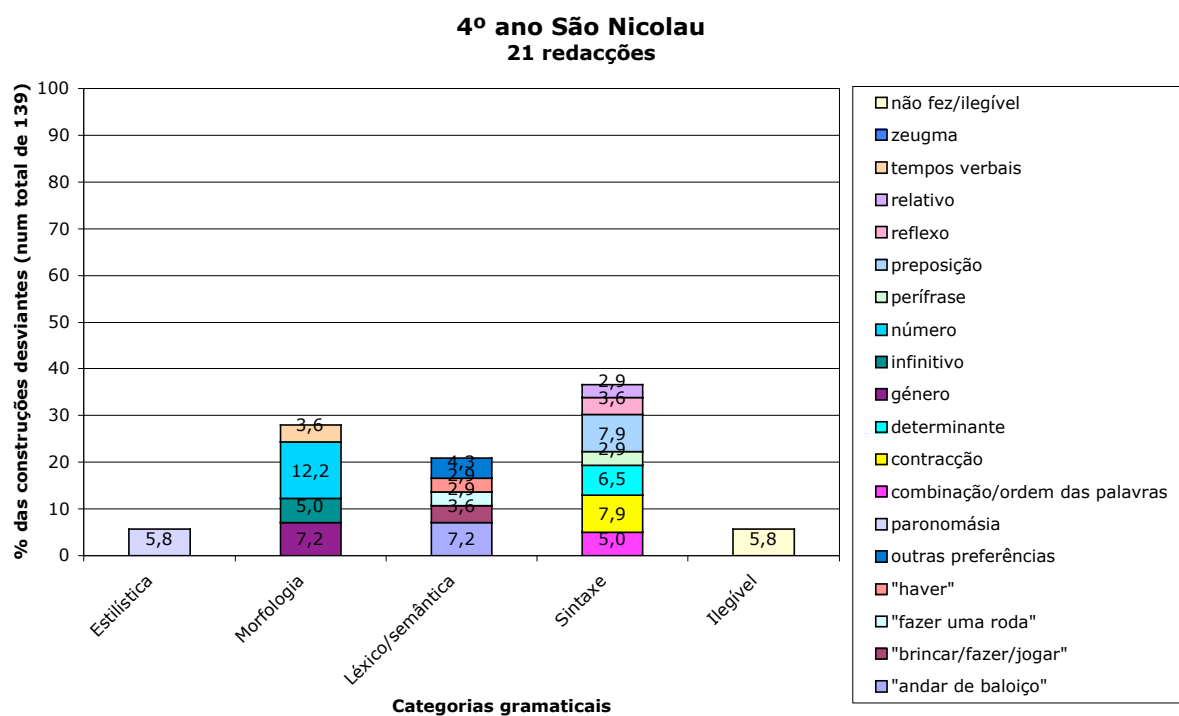


Gráfico 14: Construções desviantes por categoria na ilha de SN, 6º ano

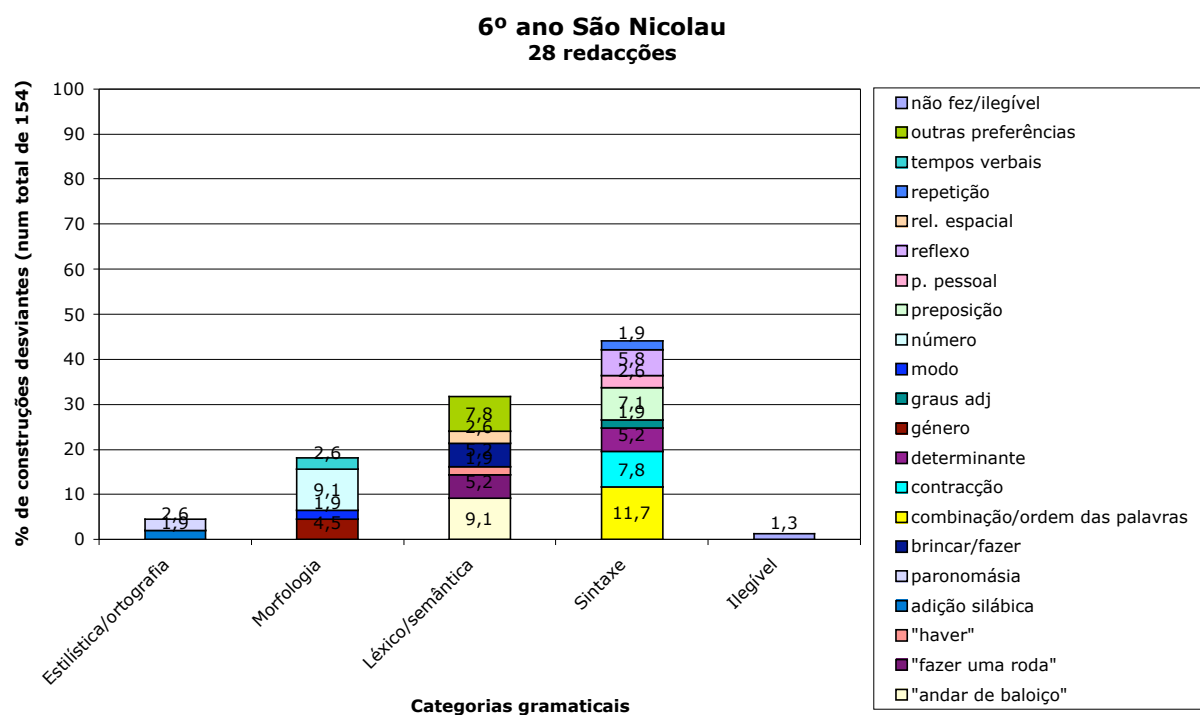


Gráfico 15: Construções desviantes por categoria na ilha de ST, 4º ano

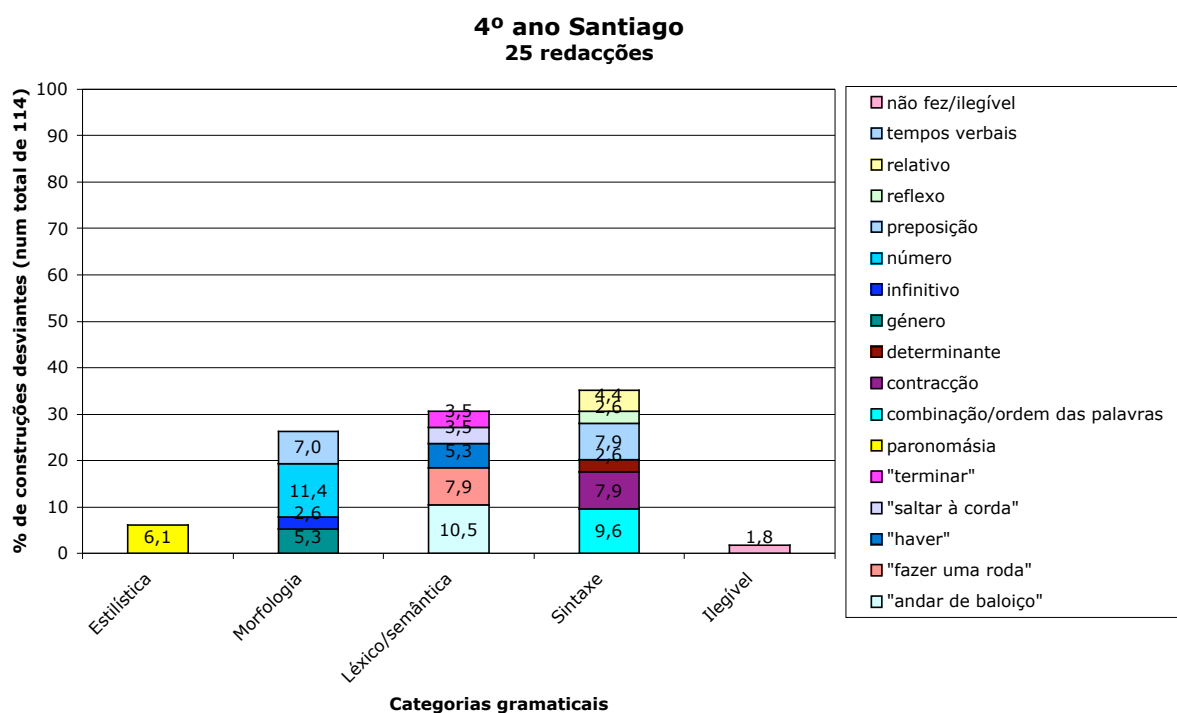


Gráfico 16: Construções desviantes por categoria na ilha de ST, 6º ano

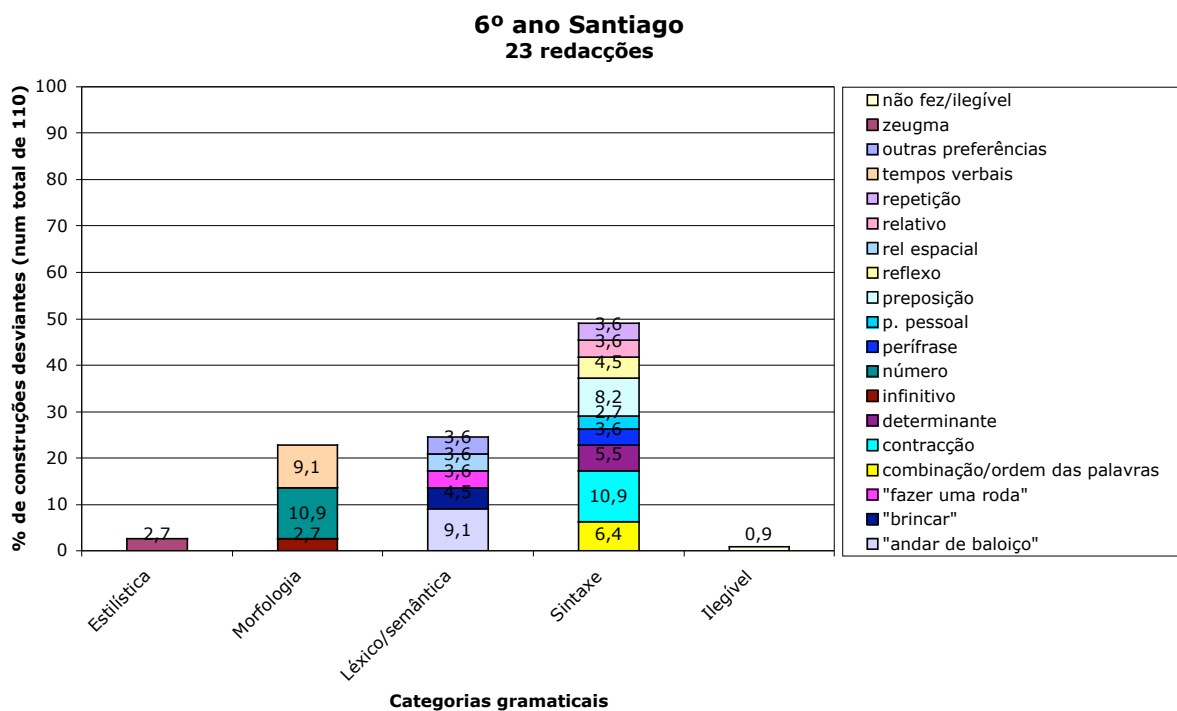


Gráfico 17: Construções desviantes por categoria na ilha de SV, 4º ano

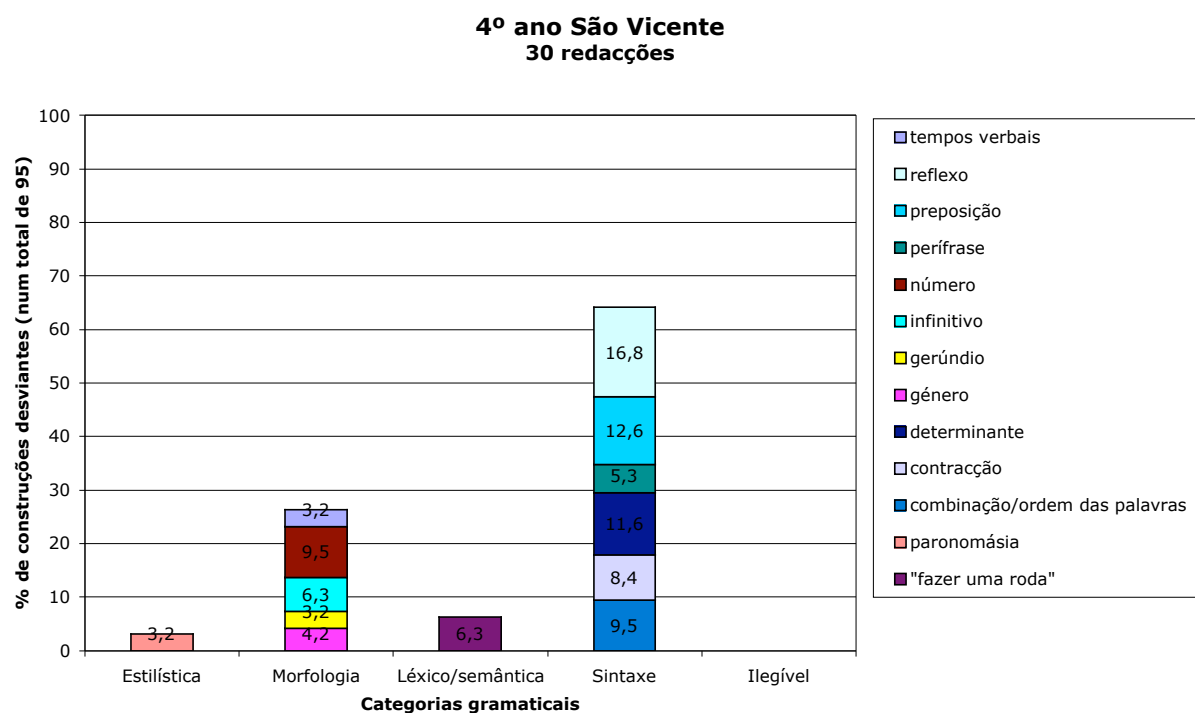
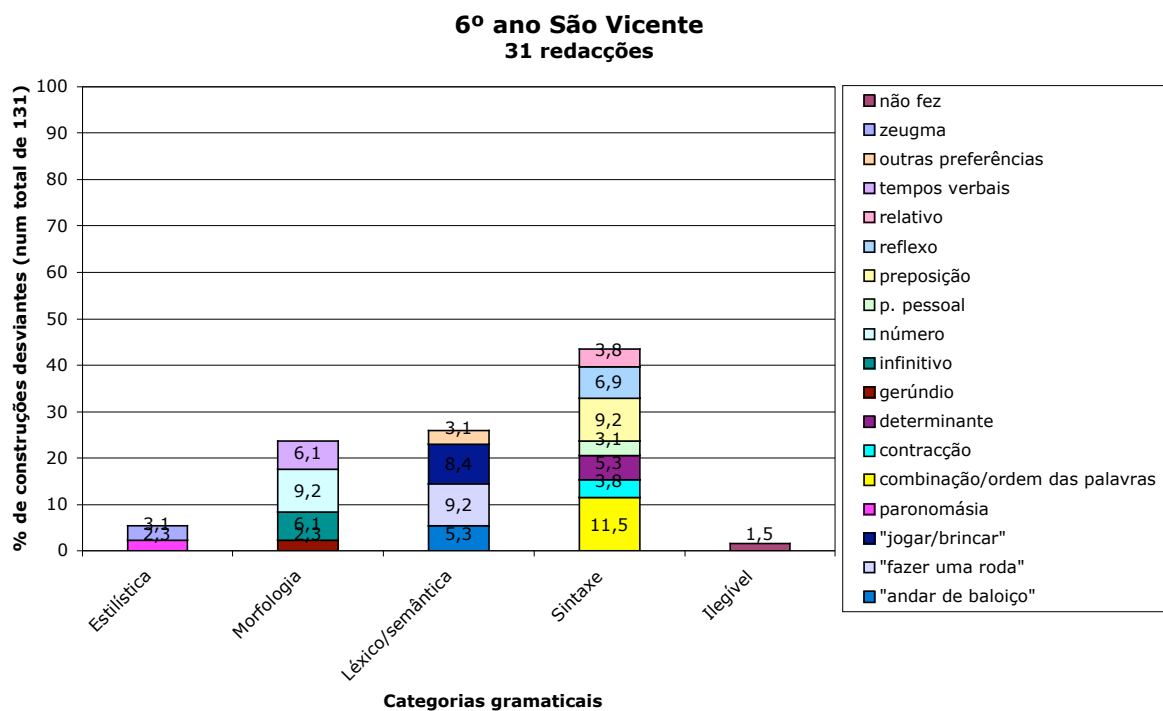


Gráfico 18: Construções desviantes por categoria na ilha de SV, 6º ano



Anexo 5 – Gráficos das construções desviantes por categorias gramaticais, ano e ilha

Gráfico 19: Construções desviantes por categorias morfológicas, ano escolar e ilha

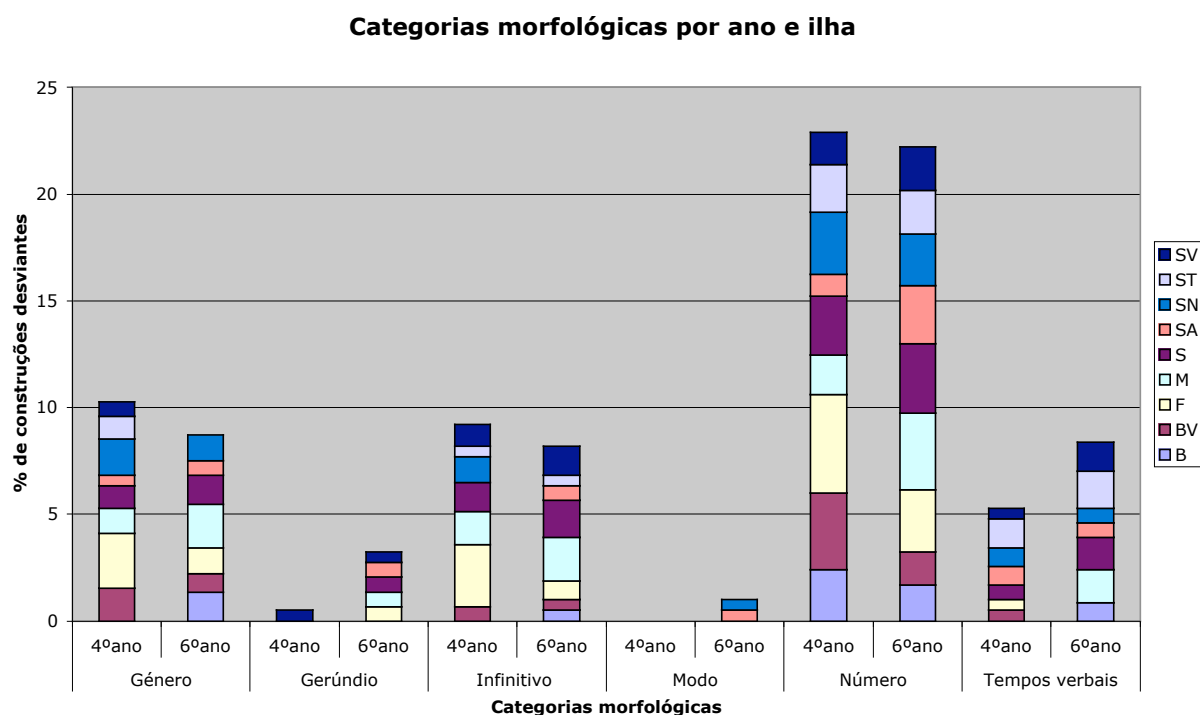
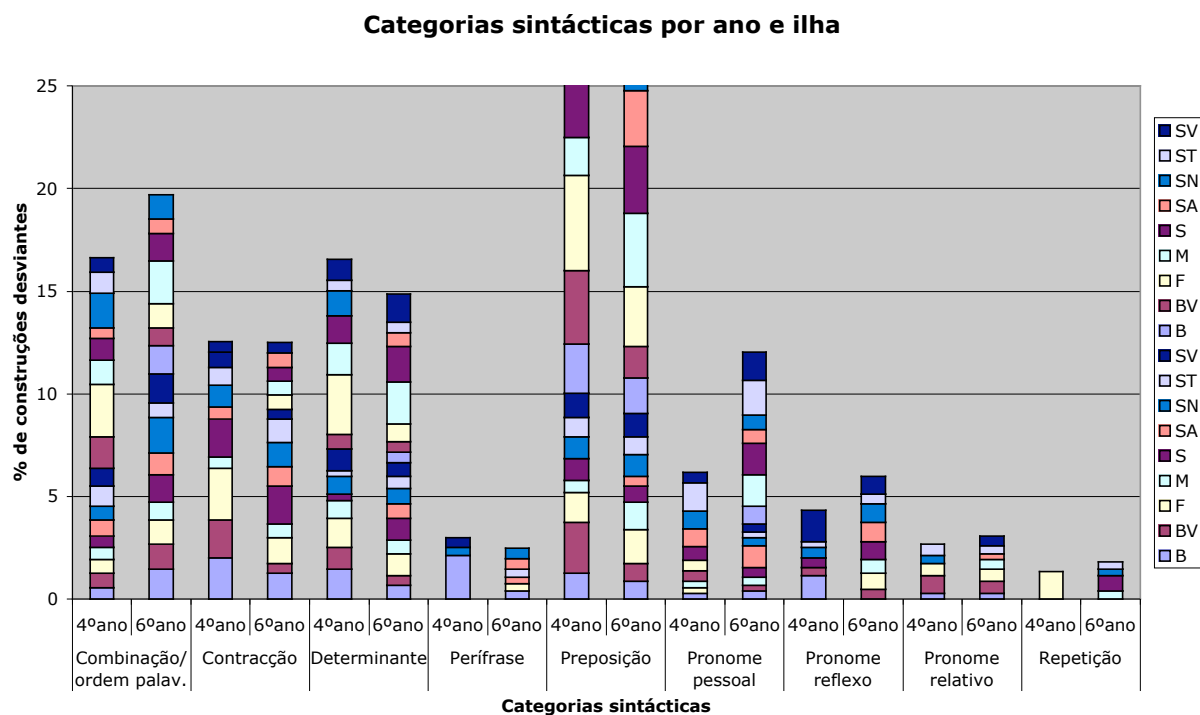


Gráfico 20: Construções desviantes por categorias sintáticas, ano escolar e ilha



Anexo 6 - Gráficos do questionário sociolinguístico

1ª parte do questionário: grupo A

Gráfico 21: Origem dos inquiridos por ilha

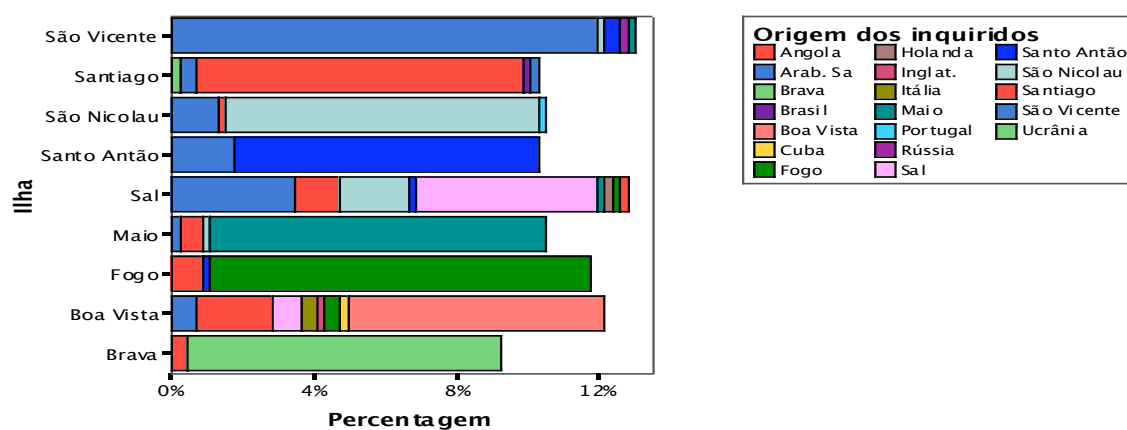


Gráfico 22: Origem das mães dos inquiridos por ilha

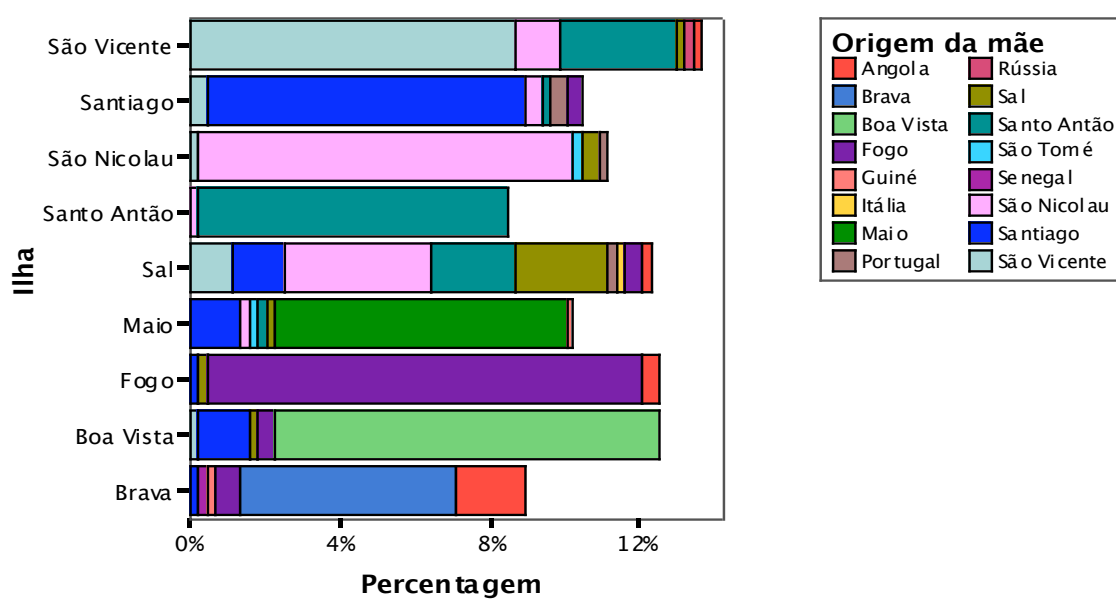


Gráfico 23: Origem do pai dos inquiridos por ilha

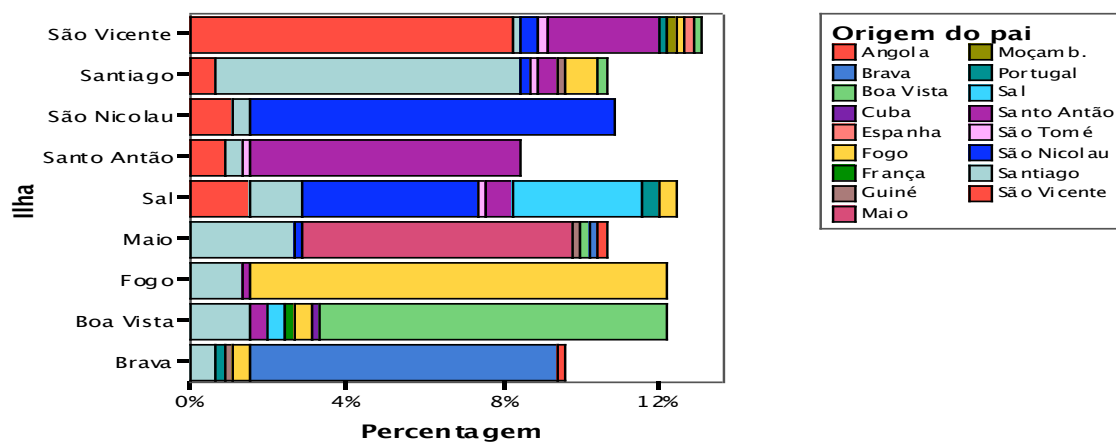


Gráfico 24: Habilitações das mães dos inquiridos por ilha

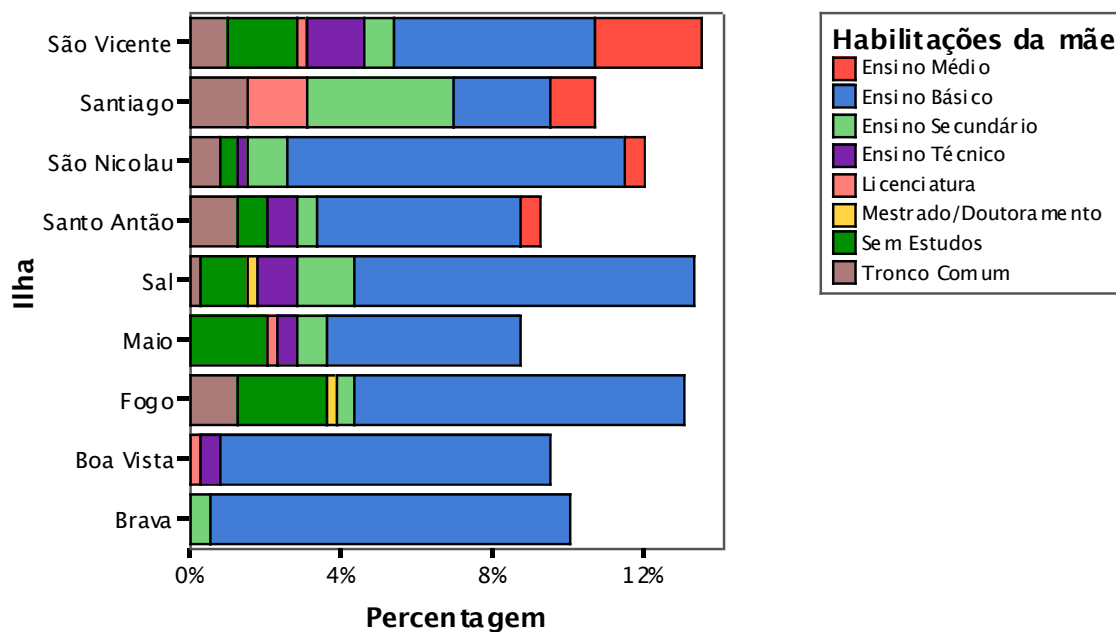


Gráfico 25: Habilitações dos pais dos inquiridos por ilha

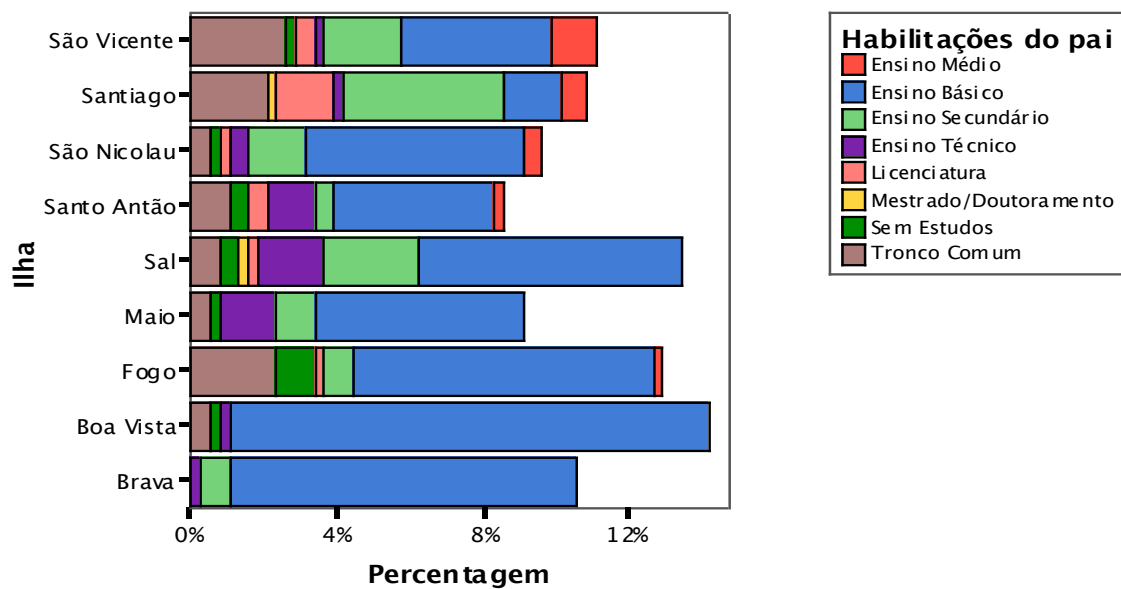


Gráfico 26: Categoria profissional das mães dos inquiridos por ilha

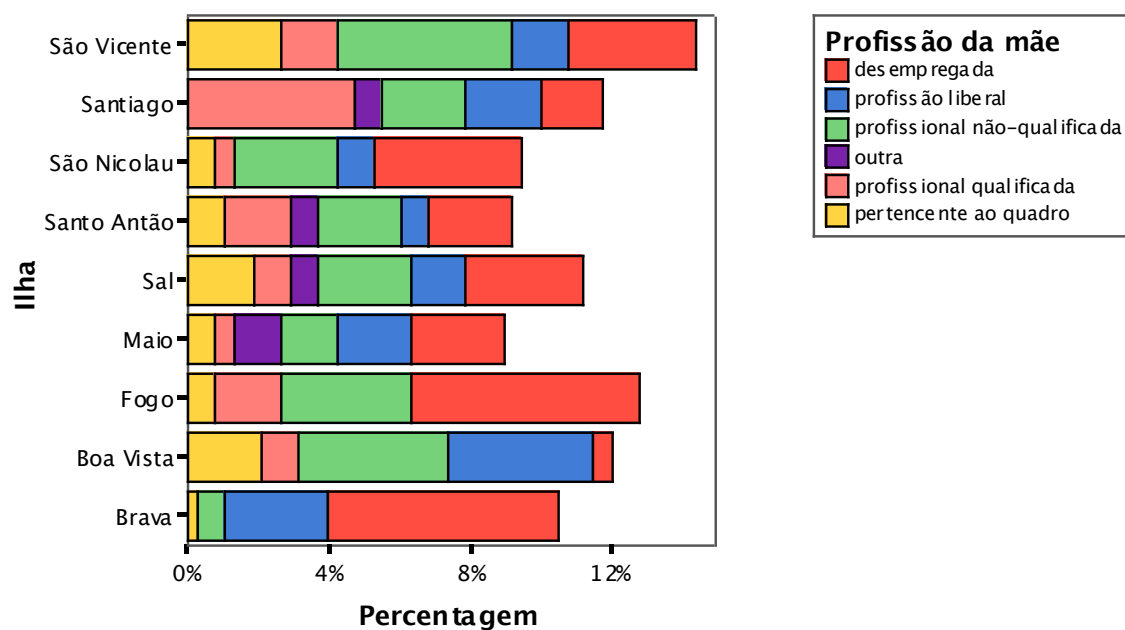


Gráfico 27: Categoria profissional dos pais dos inquiridos por ilha

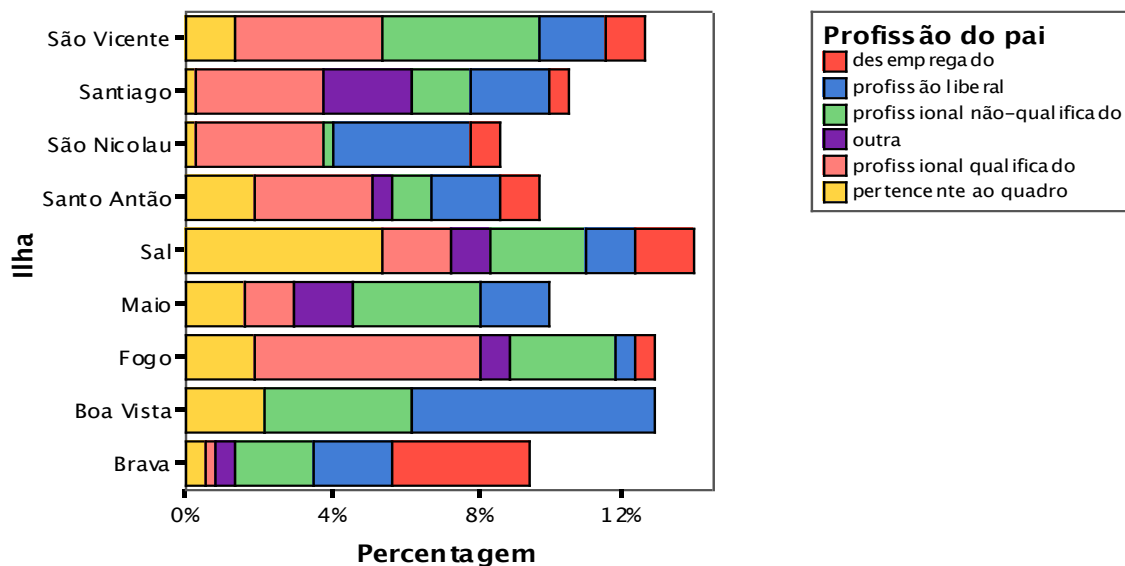


Gráfico 28: Tipo de companhia dos inquiridos fora da escola por ilha

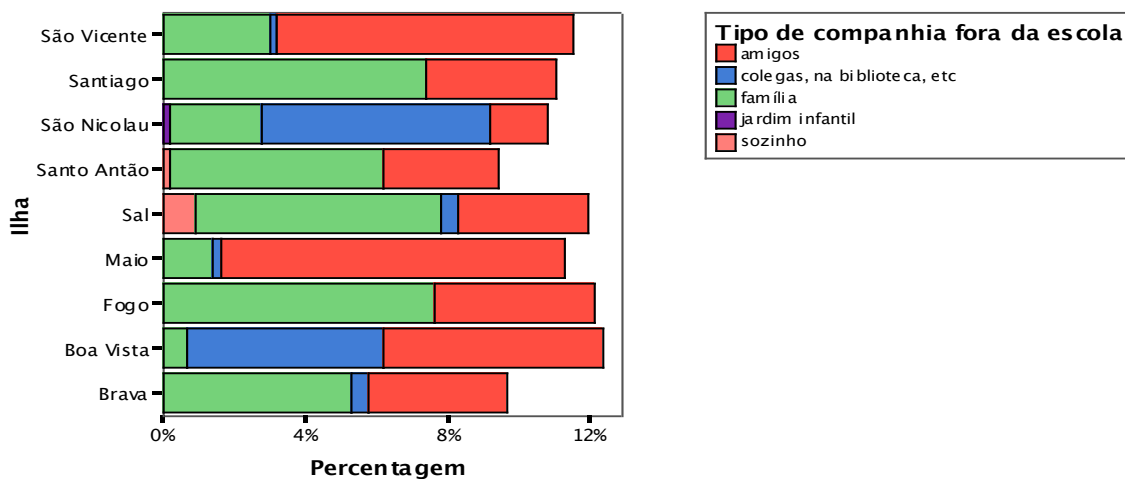


Gráfico 29: Tipo de companhia dos inquiridos fora da escola e idade da companhia, por sexo

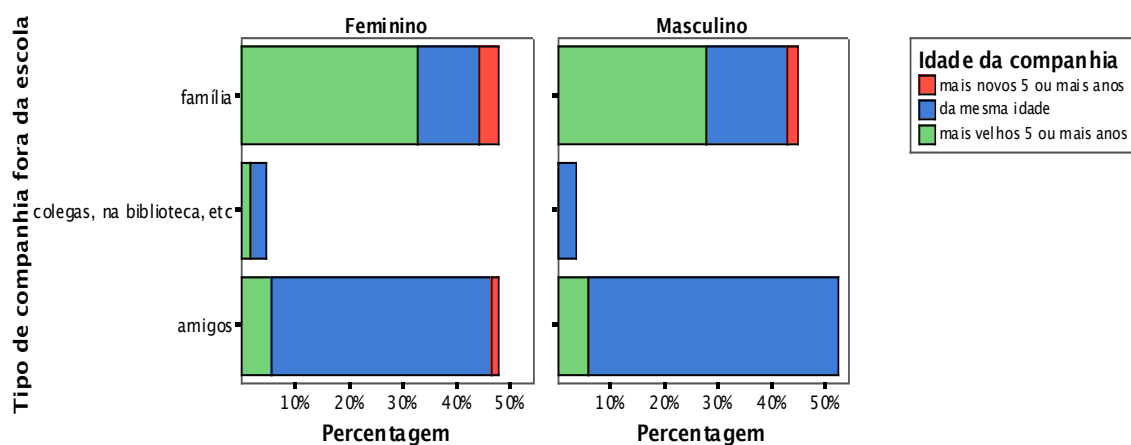


Gráfico 30: Tipo e idade da companhia por sexo e ilha de residência dos inquiridos

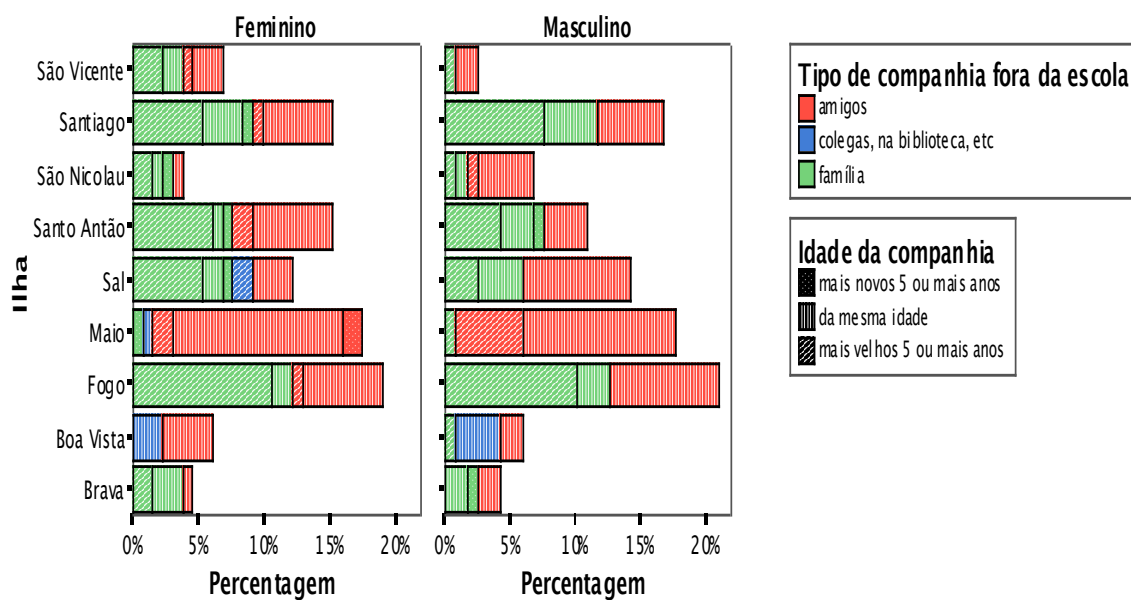


Gráfico 31: Profissão dos sonhos de acordo com o grau de estudos previstos (em %)

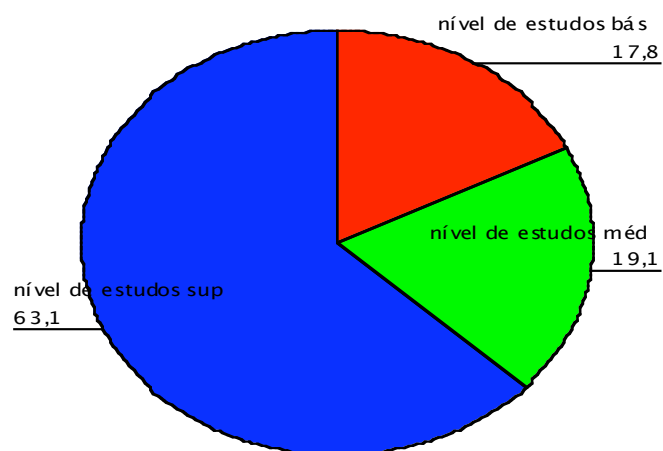


Gráfico 32: Grau de estudos da profissão dos sonhos por ano escolar

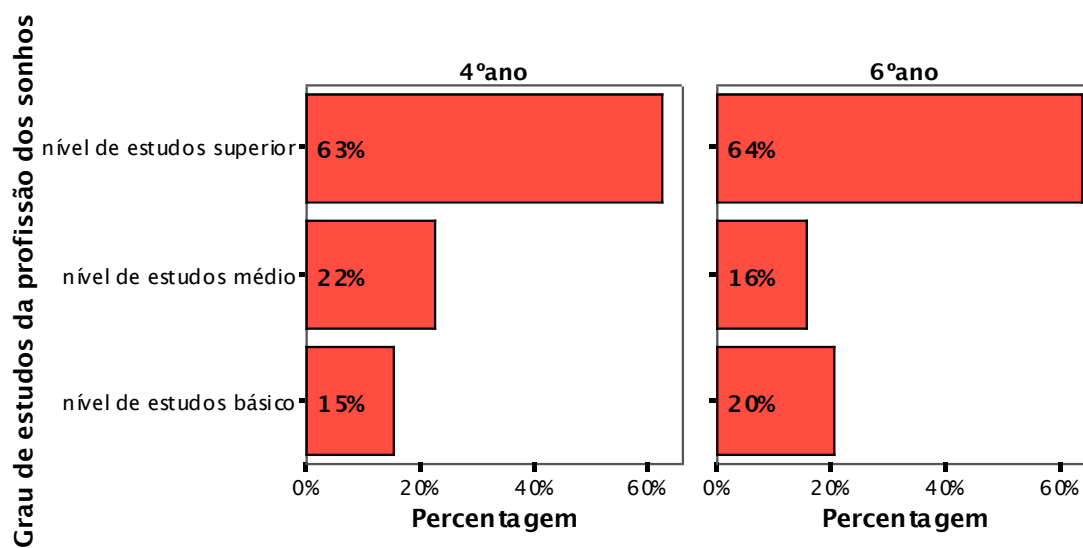


Gráfico 33: Grau de estudos da profissão dos sonhos por ilha

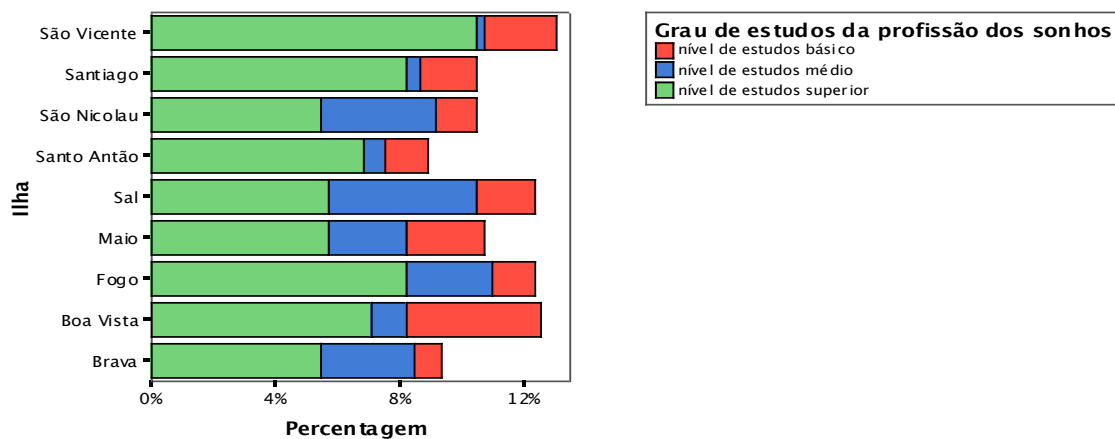


Gráfico 34: Grau de estudos da profissão dos sonhos por ilha e sexo

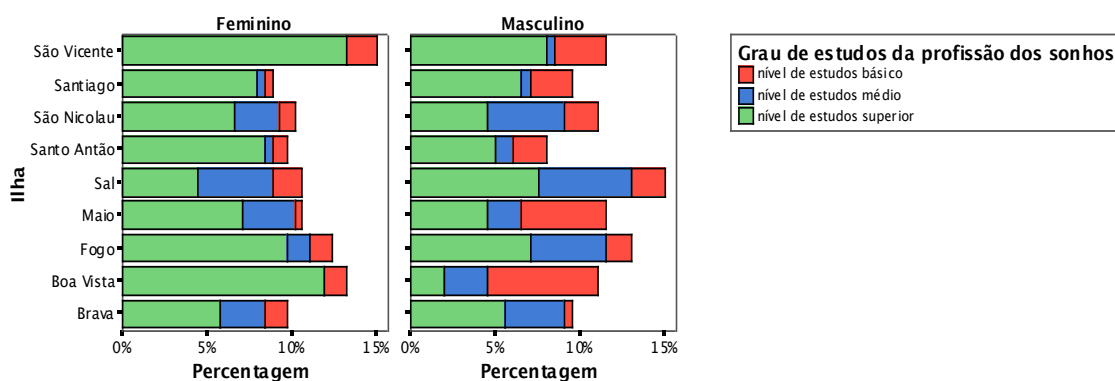


Gráfico 35: Grau de estudos da profissão dos sonhos por profissão da mãe

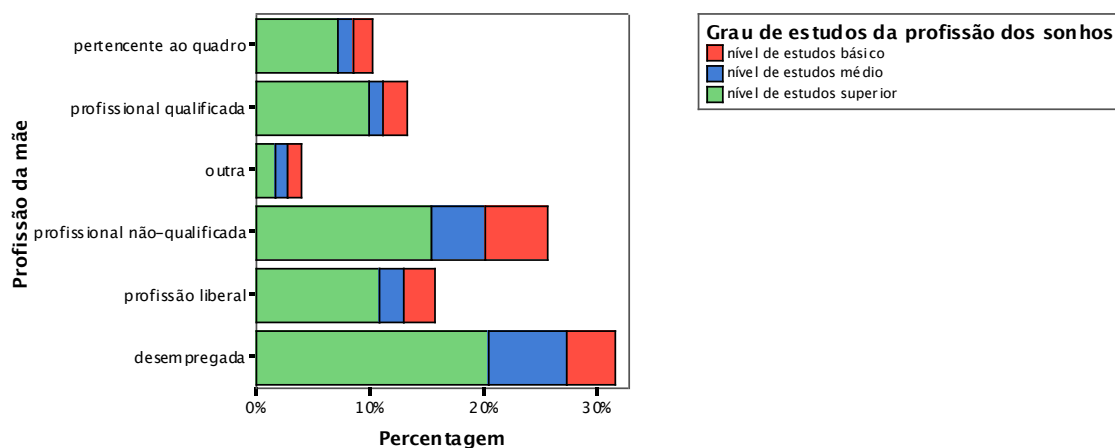


Gráfico 36: Grau de estudos da profissão dos sonhos por profissão do pai

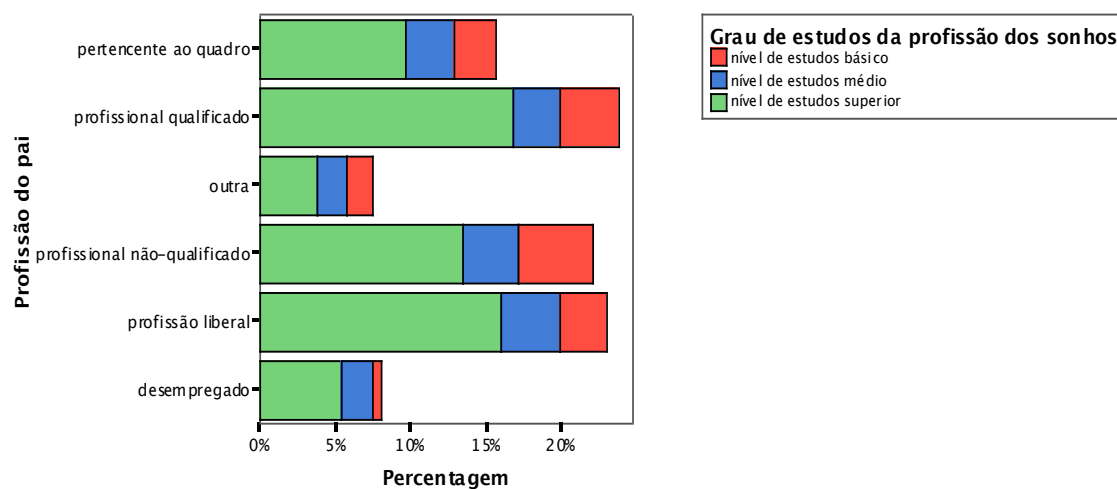


Gráfico 37: Primeiro contacto com a L2 ou LP (em %)

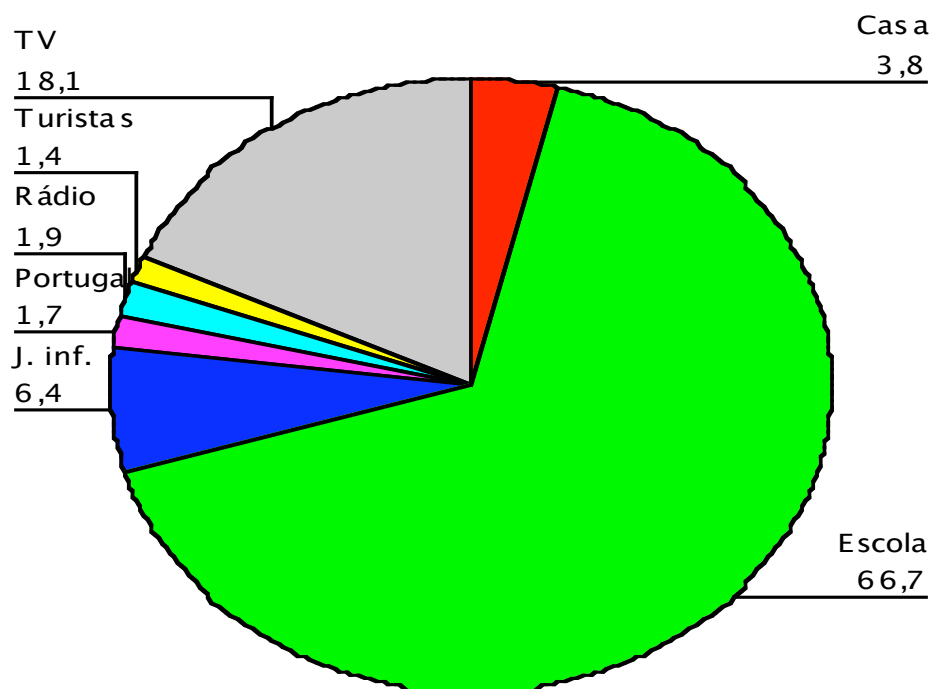
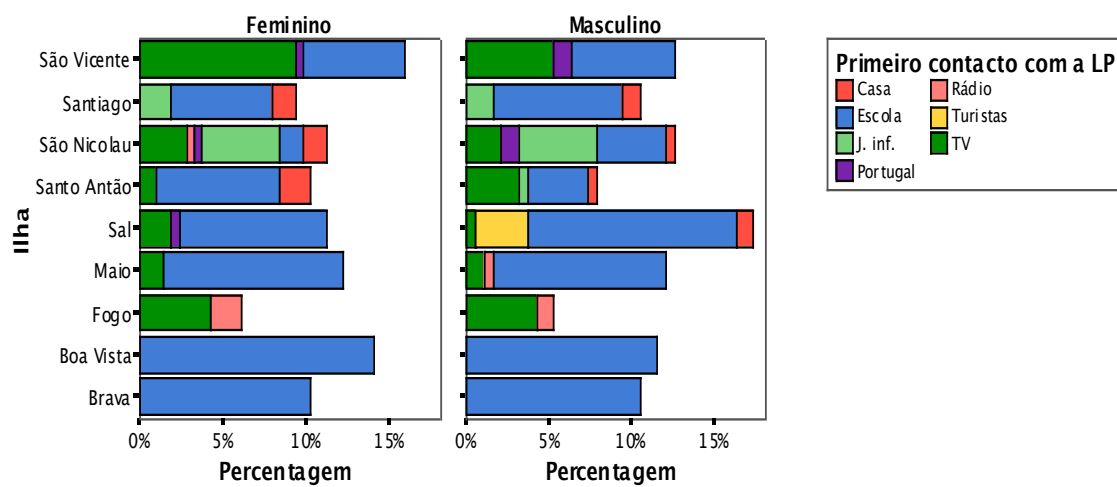


Gráfico 38: Primeiro contacto com a L2 por ilha e sexo



2ª parte do questionário: grupo B

Gráfico 39: Língua falada com os avós por ilha de residência e ano escolar

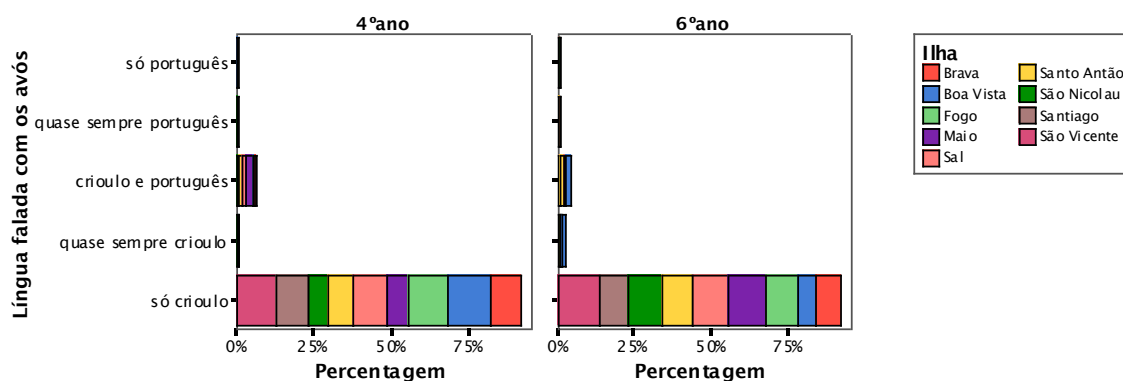


Gráfico 40: Língua falada com os pais por ilha de residência e ano escolar

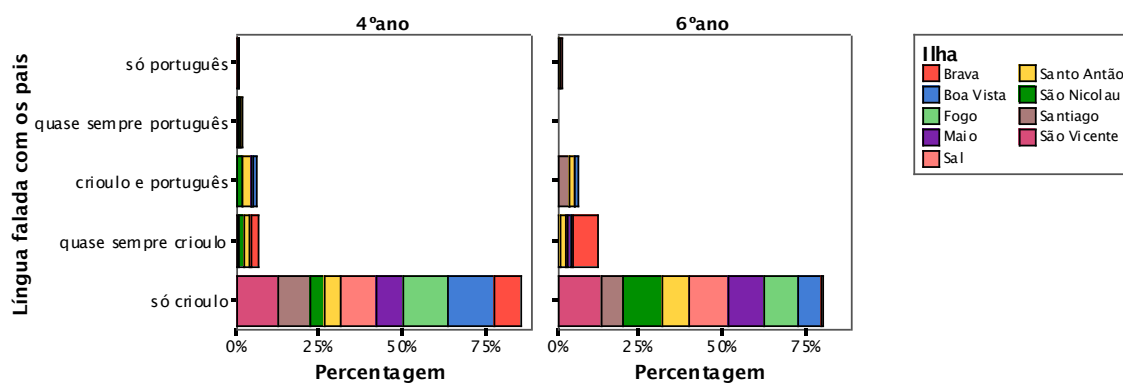


Gráfico 41: Língua falada com os irmãos por ilha de residência e ano escolar

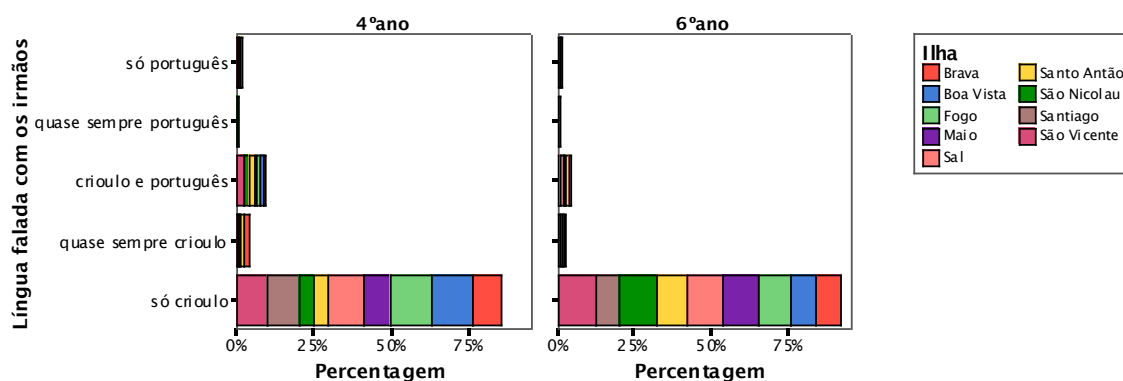


Gráfico 42: Língua falada com os amigos por ilha de residência e ano escolar

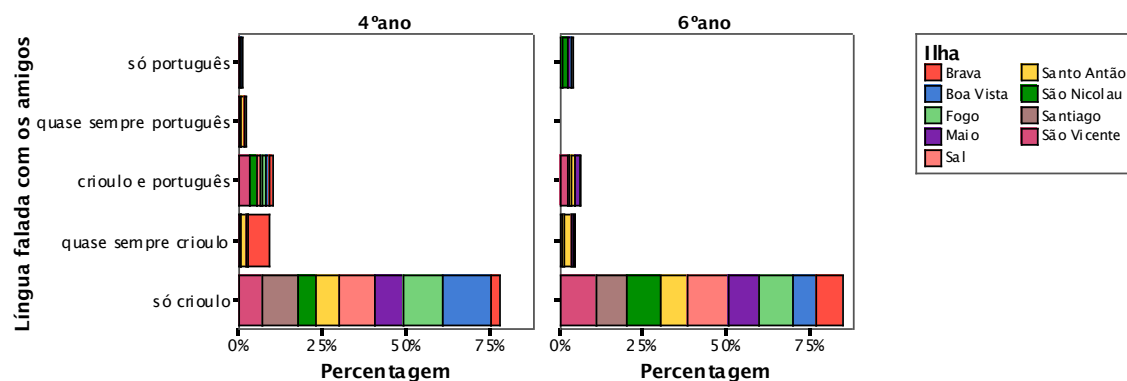


Gráfico 43: Língua usada ao fazer contas por ilha de residência e ano escolar

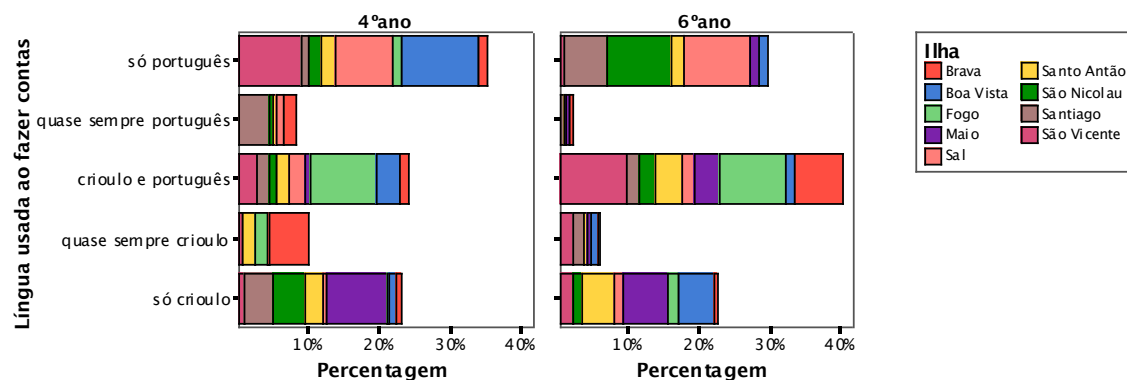


Gráfico 44: Língua usada ao contar anedotas por ilha de residência e ano escolar

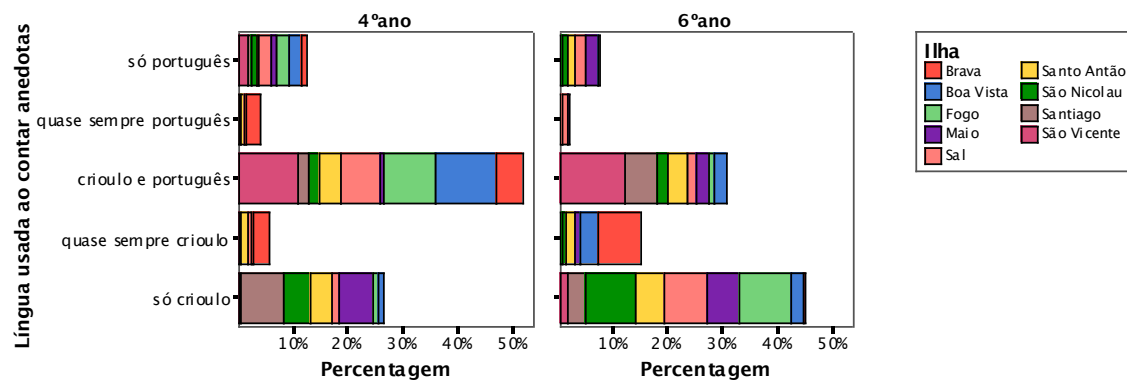


Gráfico 45: Língua usada para escrever cartas por ilha de residência e ano escolar

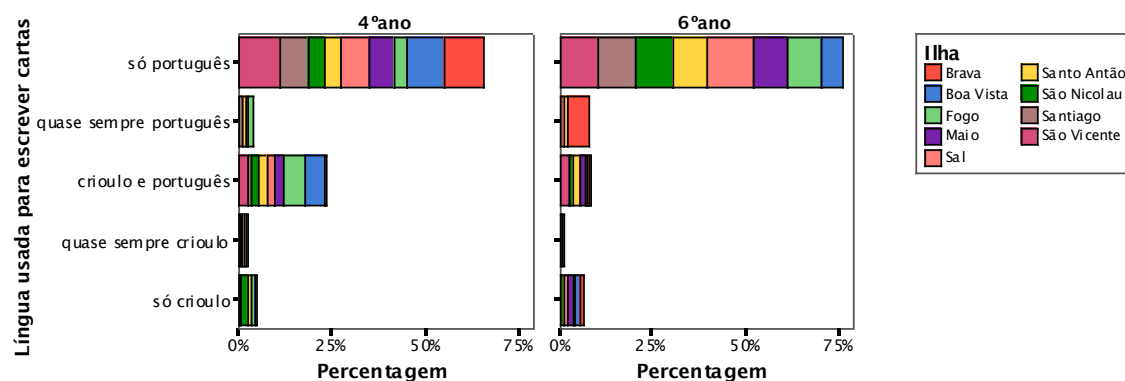


Gráfico 46: Língua usada para fazer compras por ilha de residência e ano escolar

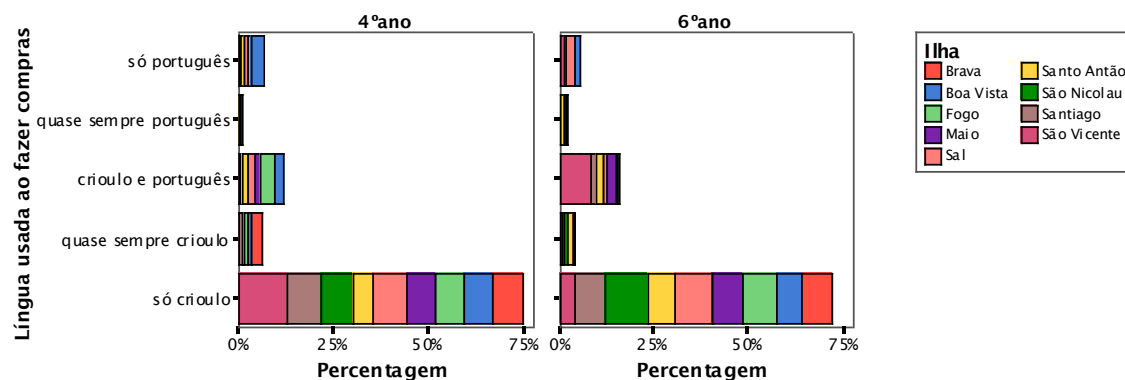


Gráfico 47: Língua falada com o médico por ilha de residência e ano escolar

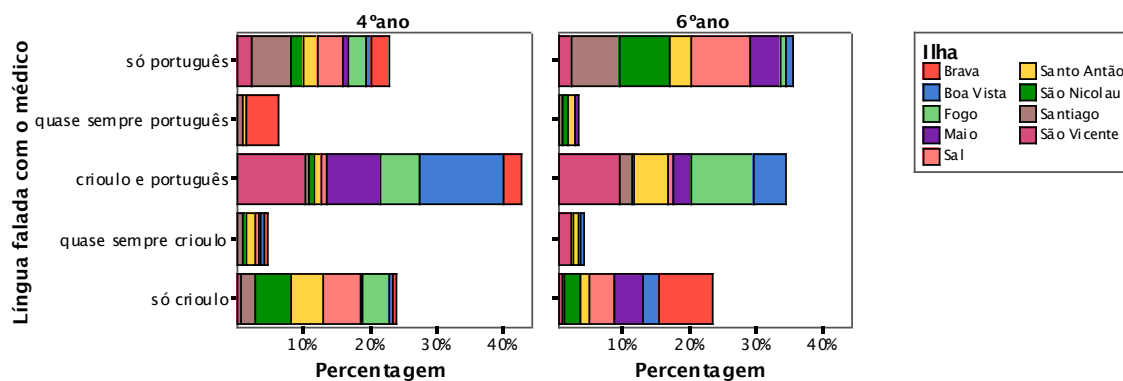


Gráfico 48: Língua usada ao ver TV

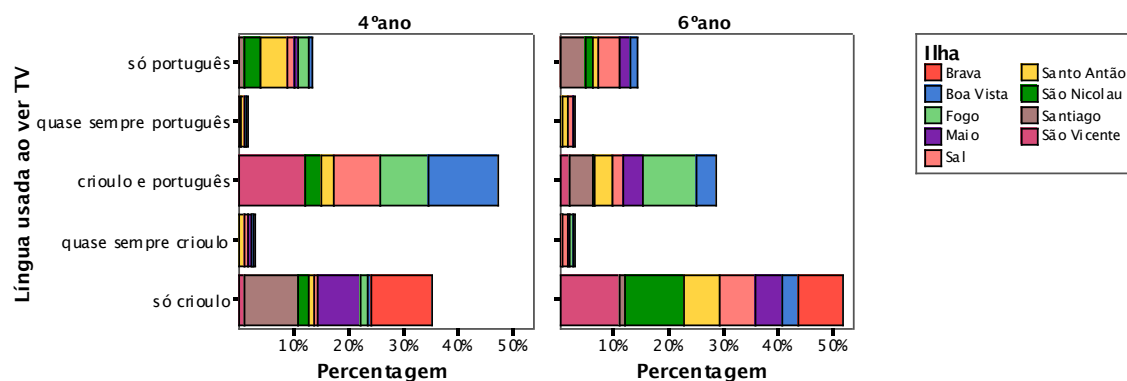


Gráfico 49: Língua usada ao ouvir rádio por ilha de residência e ano escolar

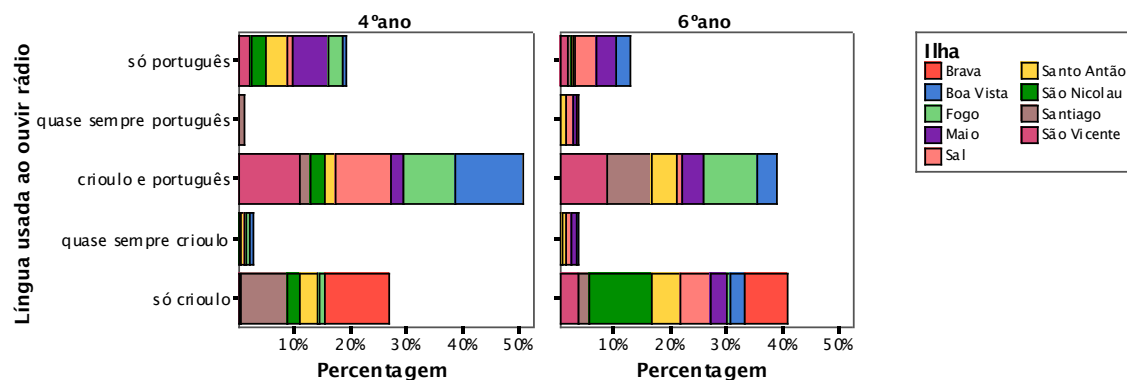


Gráfico 50: Língua usada na leitura por ilha de residência e ano escolar

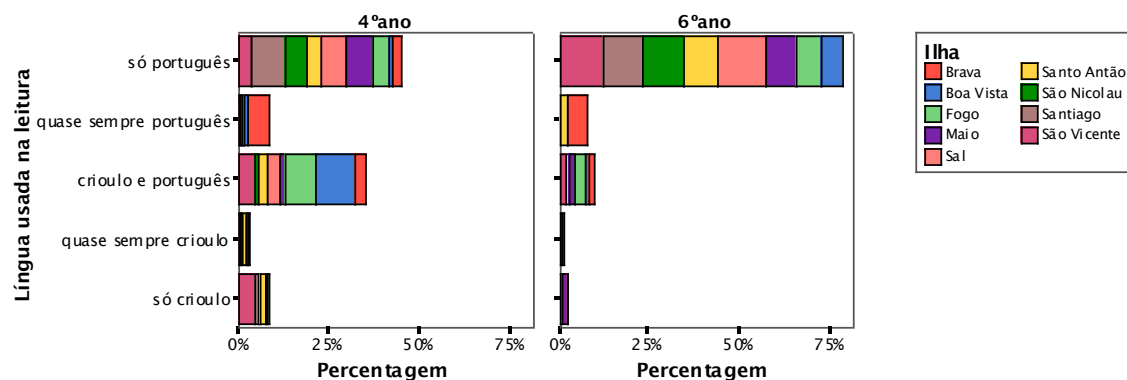


Gráfico 51: Língua usada na sala de aula por ilha de residência e ano escolar

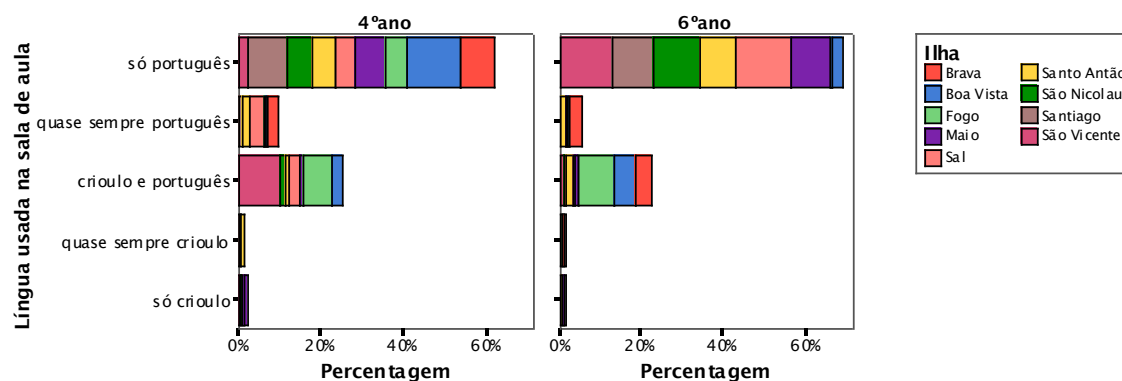


Gráfico 52: Língua falada com o(a) professor(a) por ilha de residência e ano escolar

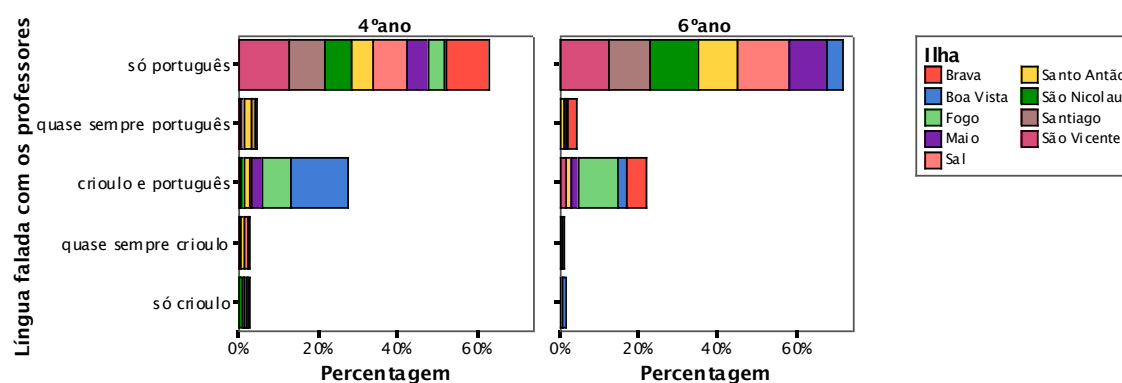


Gráfico 53: Língua usada para falar com o gestor da escola por ilha e ano escolar

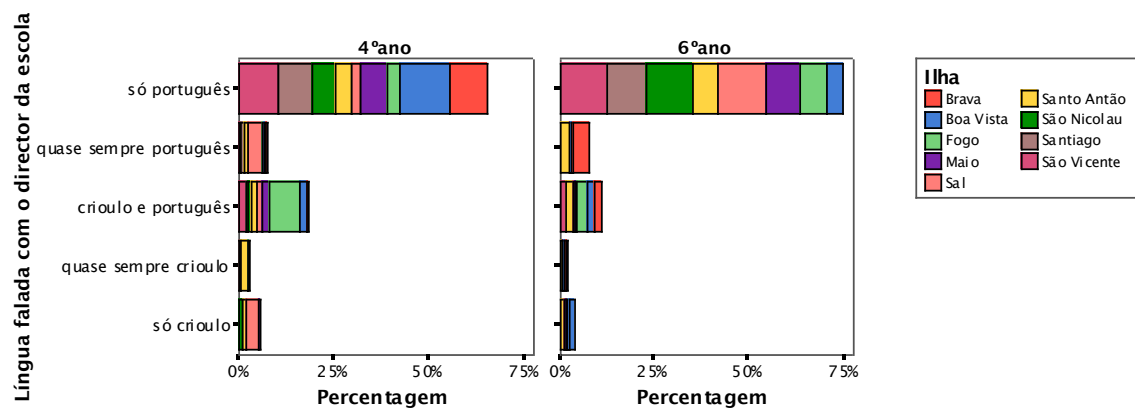


Gráfico 54: Língua usada para fazer os deveres por ilha de residência e ano escolar

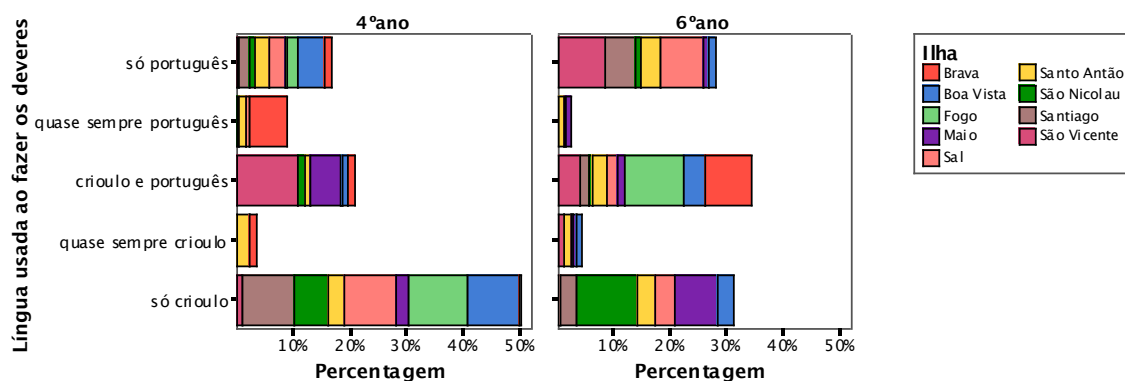
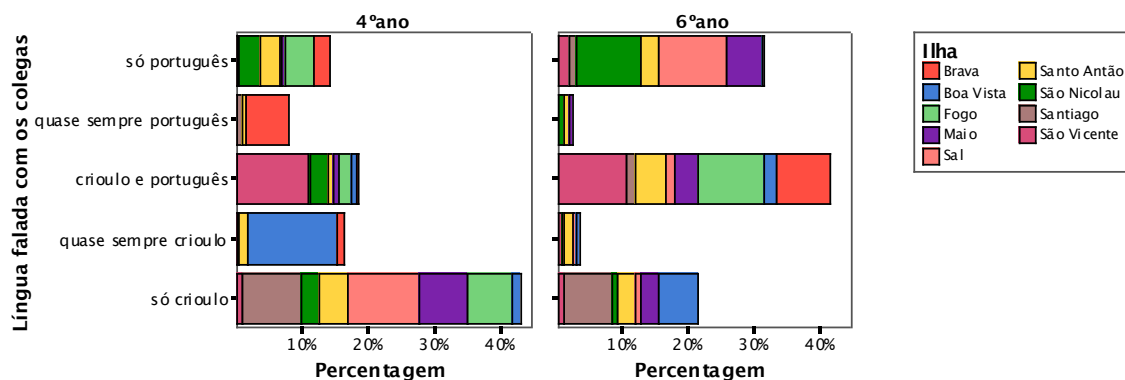


Gráfico 55: Língua usada para falar com os colegas por ilha de residência e ano escolar



3ª parte do questionário: grupo C

Gráfico 56: Atitude dos inquiridos perante a LM por ilha de residência

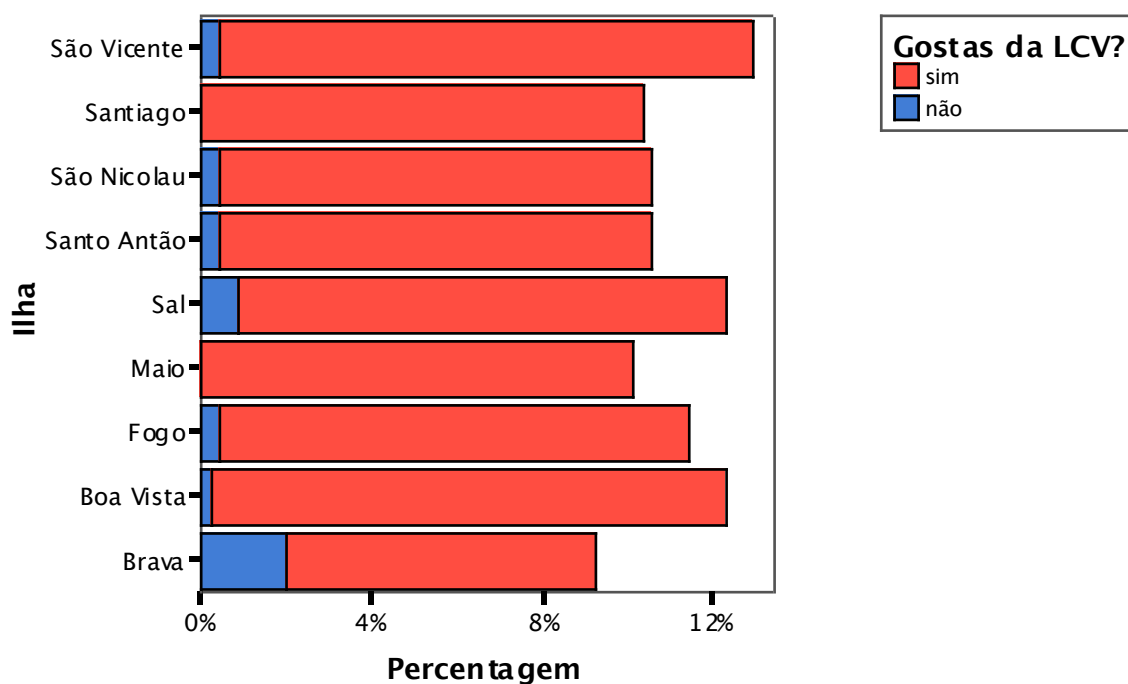


Gráfico 57: Atitude dos inquiridos perante a LM por ilha, sexo e ano escolar

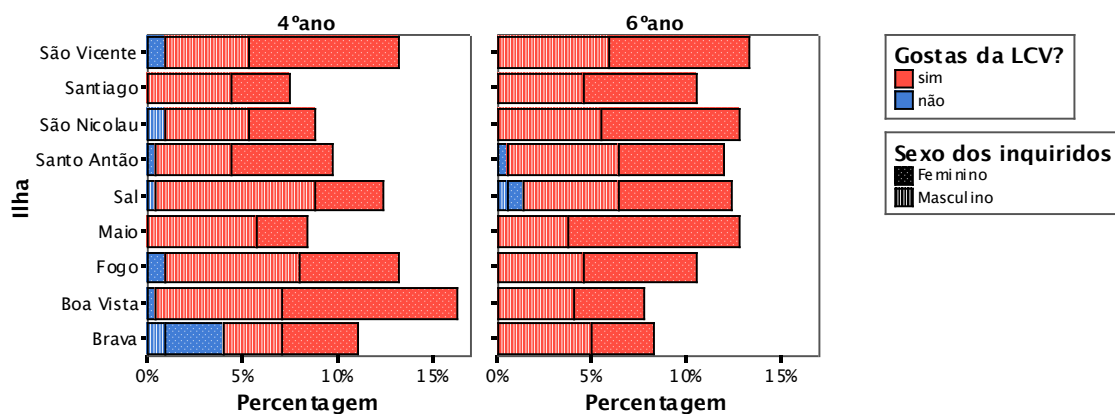


Gráfico 58: Atitude dos inquiridos perante a L2 por ilha de residência

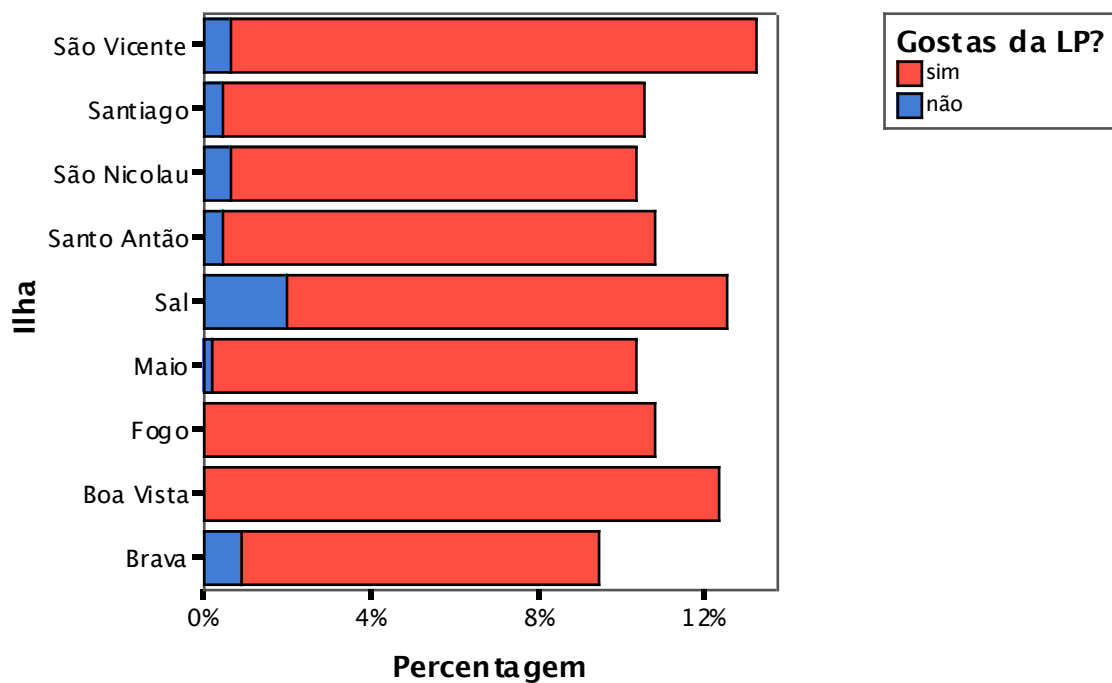


Gráfico 59: Atitude dos inquiridos perante a L2 por ilha, sexo e ano escolar

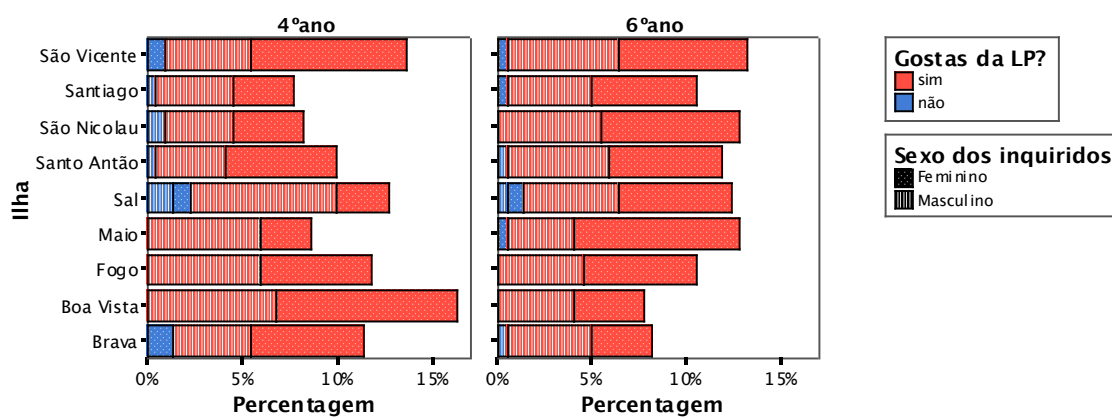


Gráfico 60: Atitude dos inquiridos perante a LM e a L2 por idade da companhia

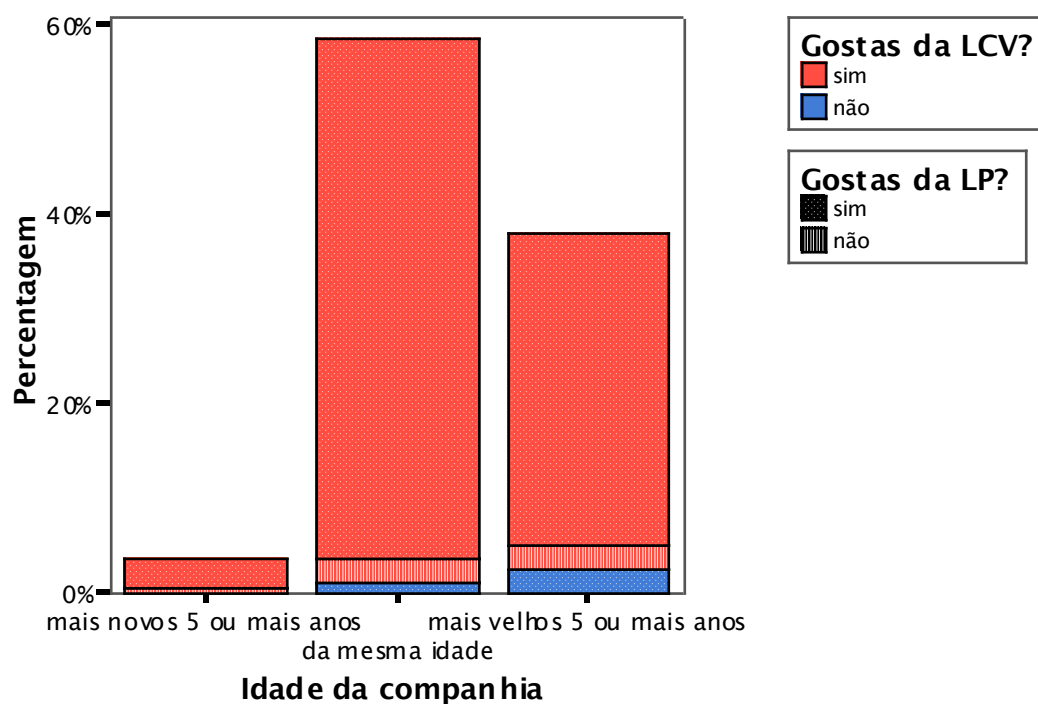


Gráfico 61: Atitude dos inquiridos perante a LM e a L2 por tipo de companhia e ano

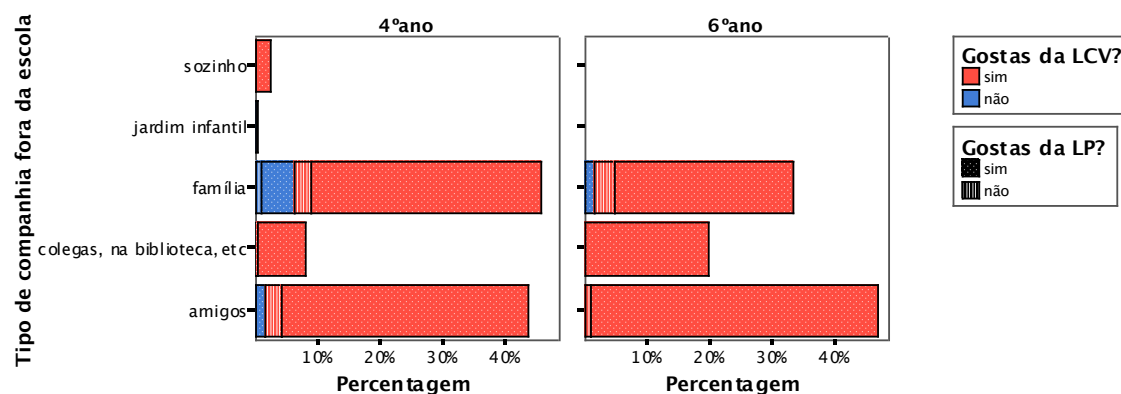


Gráfico 62: Atitude dos inquiridos perante a LM e a L2 por habilitações da mãe

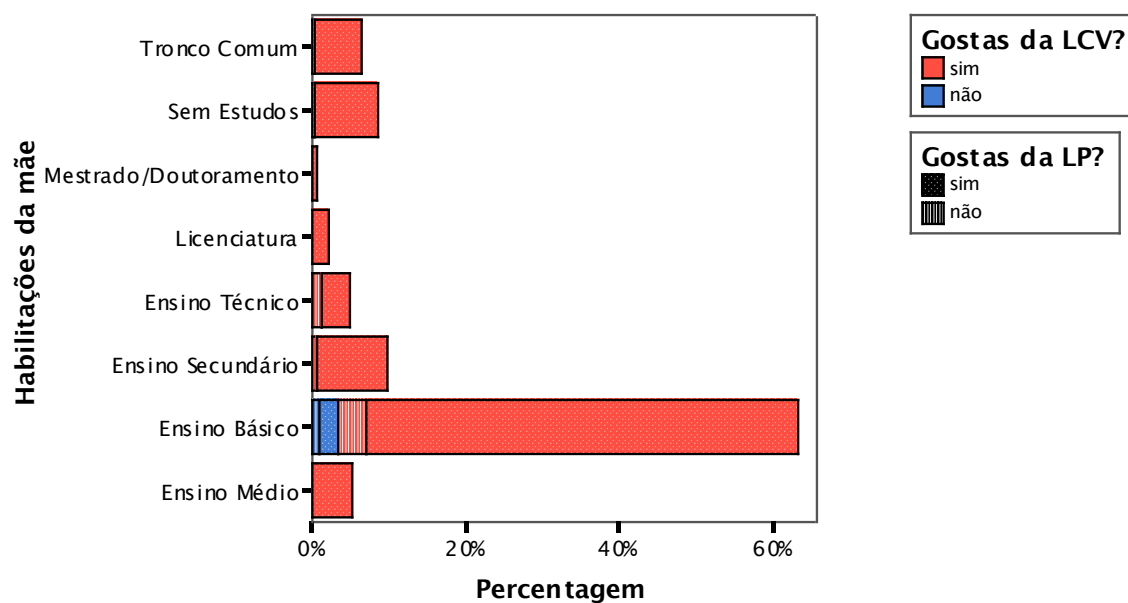


Gráfico 63: Atitude dos inquiridos perante a LM e a L2 por habilitações do pai

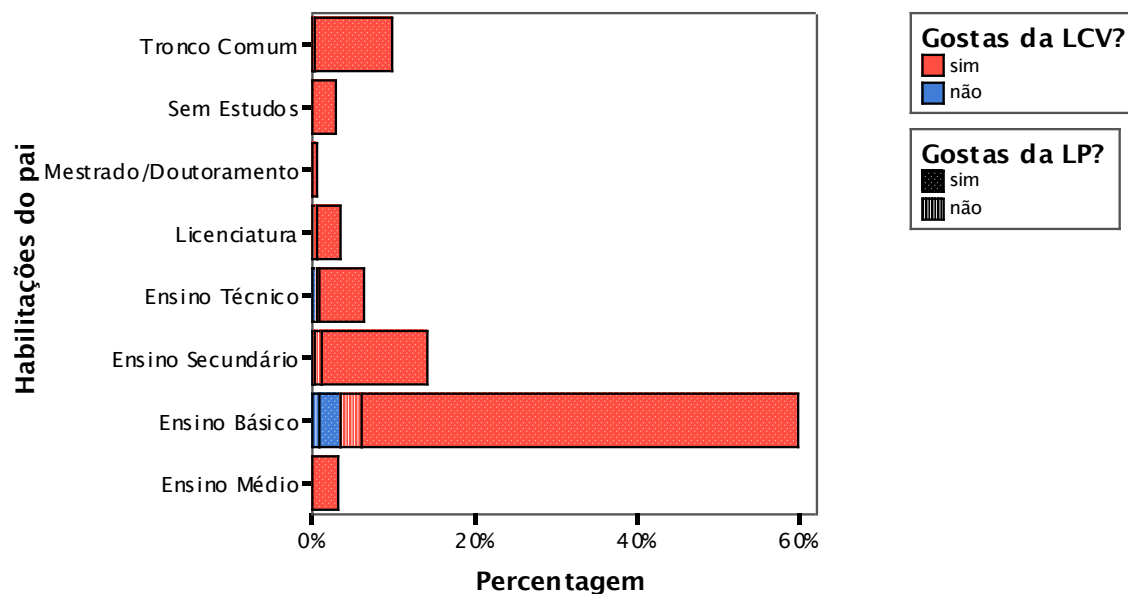


Gráfico 64: Atitude dos inquiridos perante a LM por grau de estudos da profissão dos sonhos

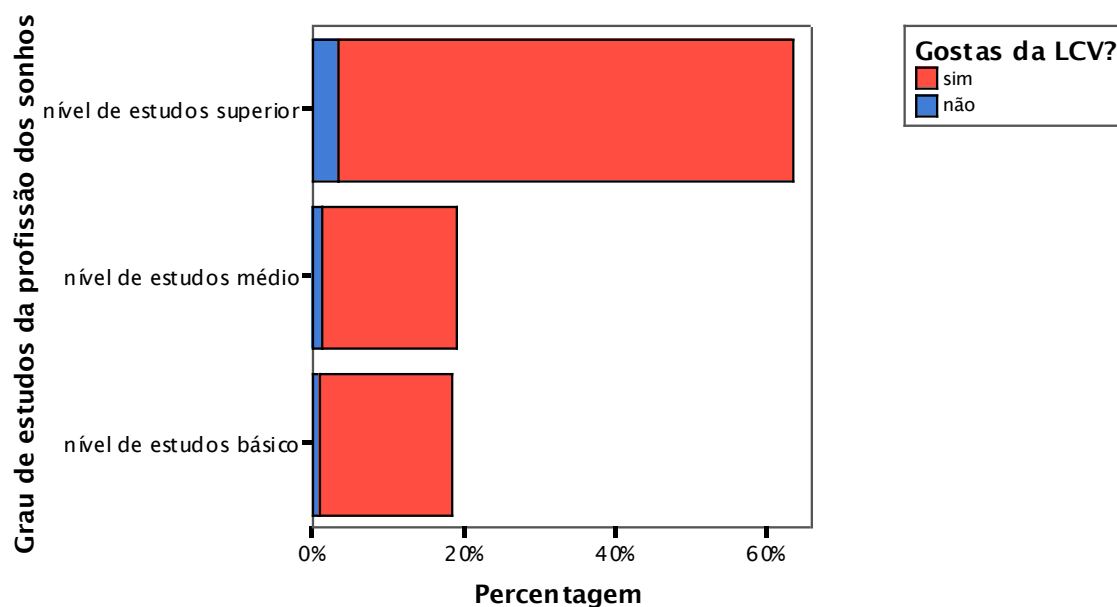


Gráfico 65: Atitude dos inquiridos perante a L2 por grau de estudos da profissão dos sonhos

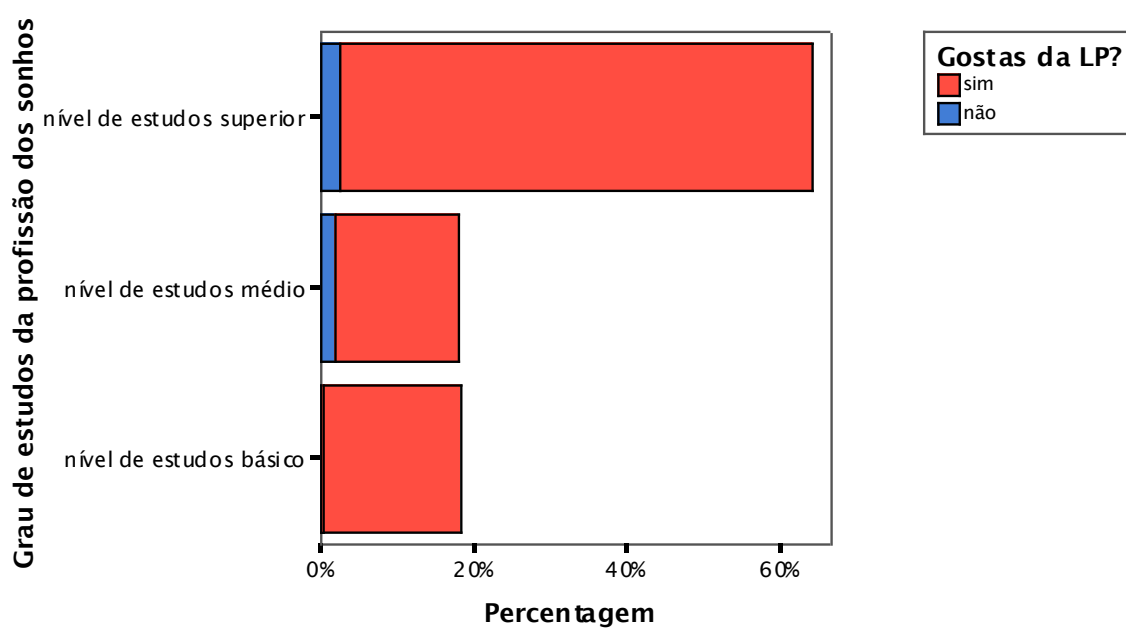


Gráfico 66: Motivos dos inquiridos para ir à escola por ilha de residência

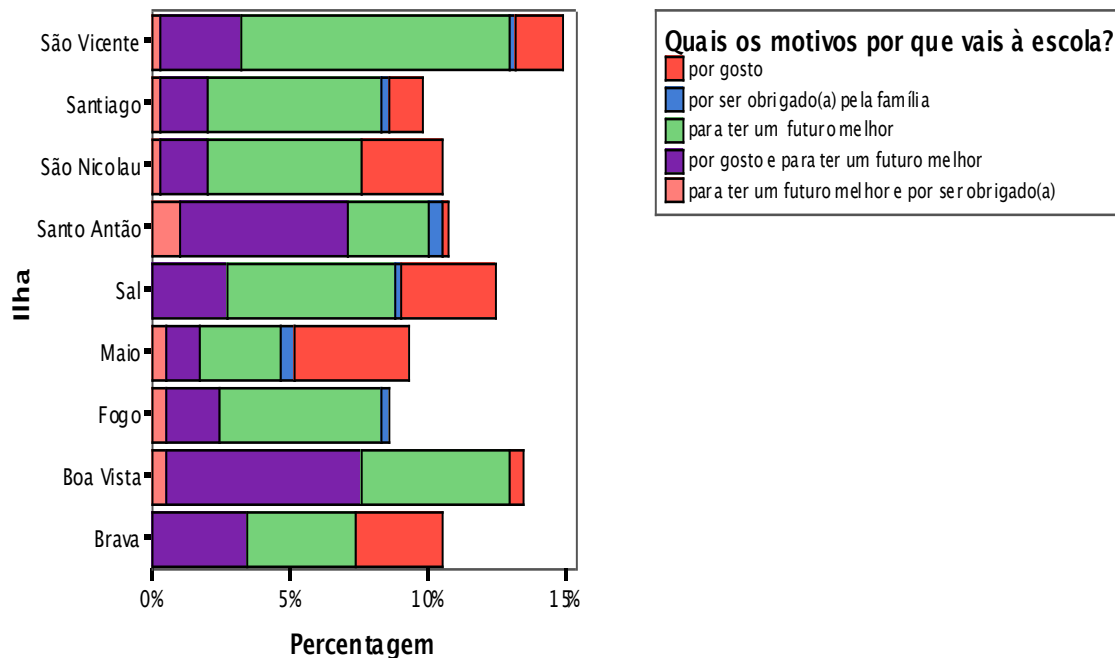


Gráfico 67: Motivos dos inquiridos para ir à escola por ilha, sexo e ano escolar

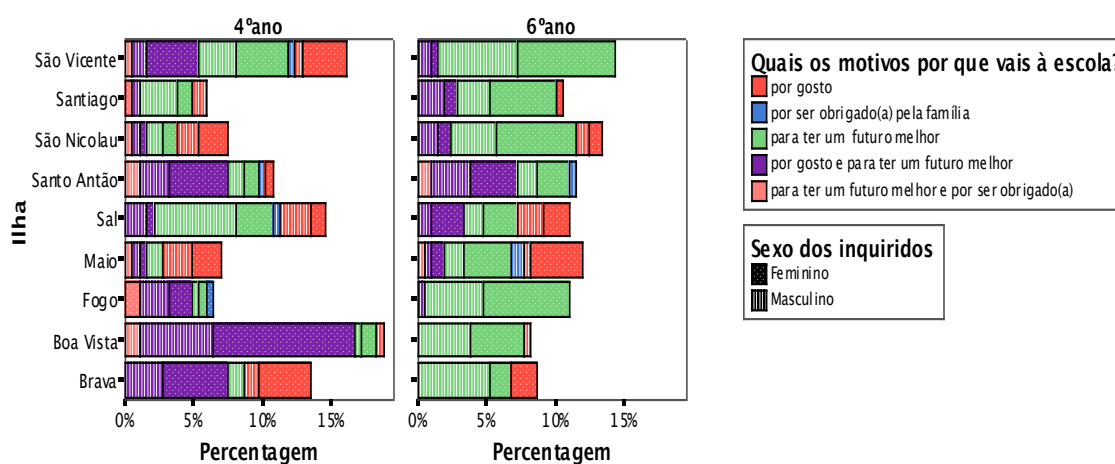


Gráfico 68: Motivos dos inquiridos para ir à escola por idade da companhia

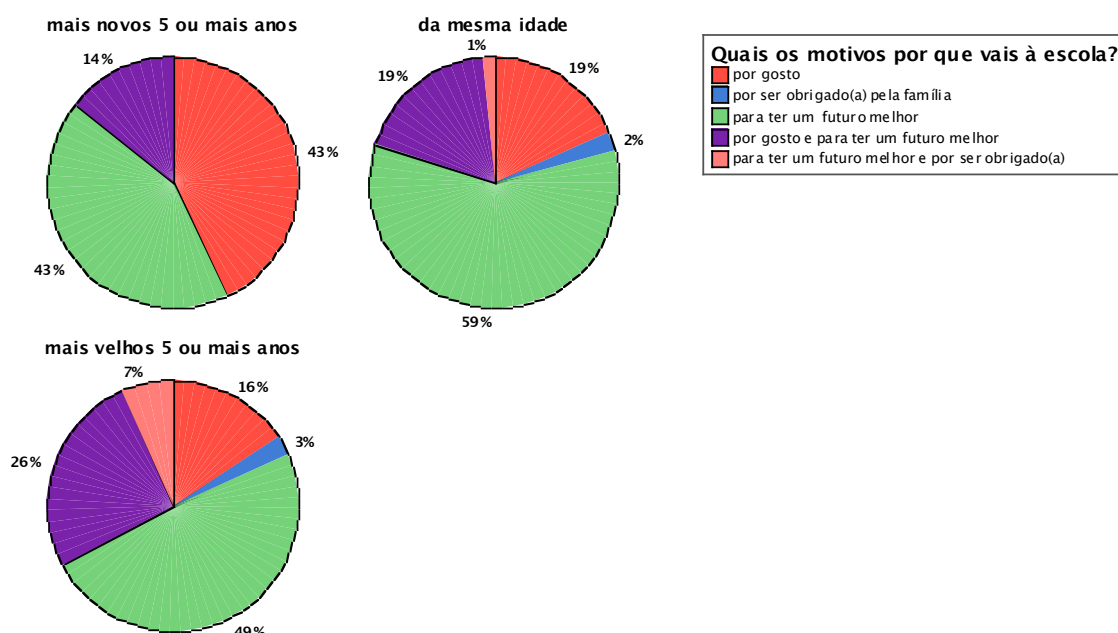


Gráfico 69: Aceitabilidade da LM como língua de comunicação escolar por ilha

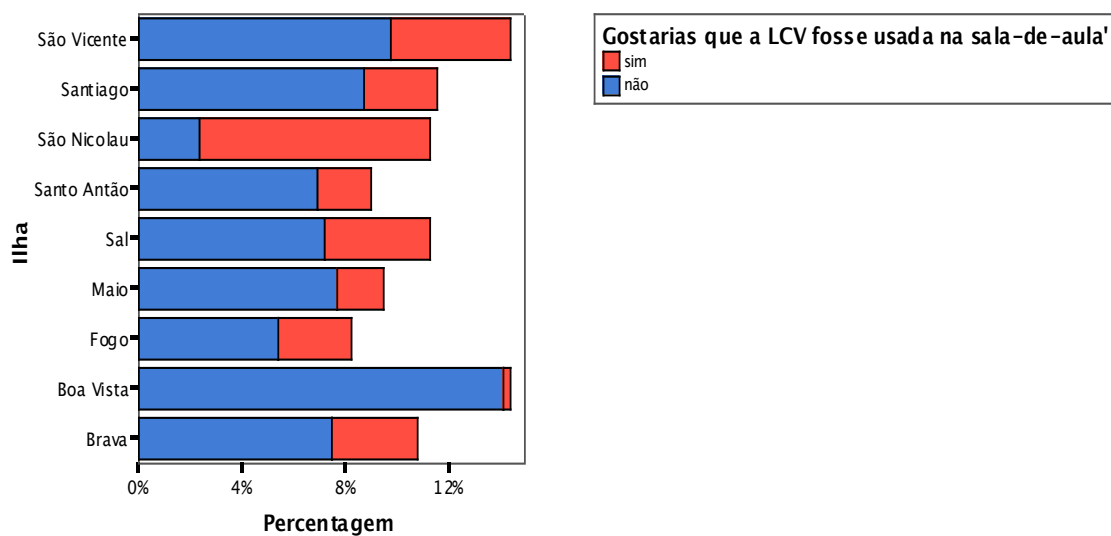


Gráfico 70: Aceitabilidade da LM como língua de comunicação escolar por ilha, sexo e ano escolar

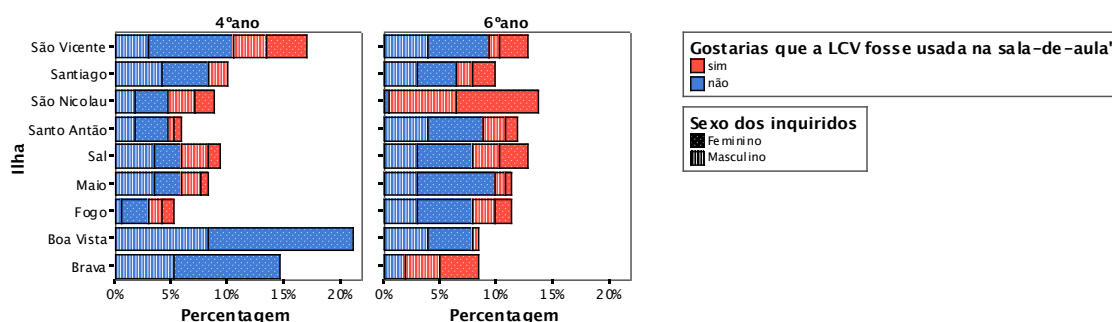


Gráfico 71: Aceitabilidade da LM como língua de comunicação escolar por grau de estudos da profissão dos sonhos

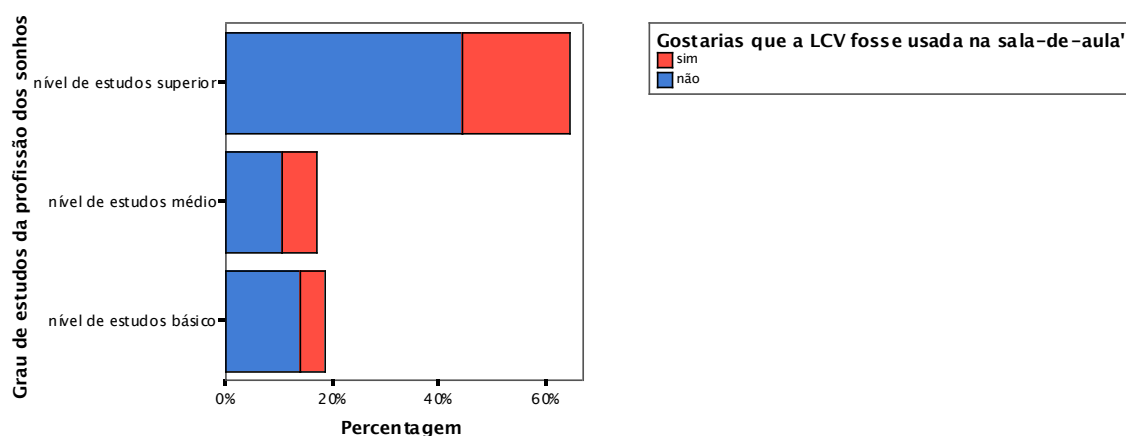


Gráfico 72: Aceitabilidade da LM como língua de comunicação escolar por sexo e grau de estudos da profissão dos sonhos

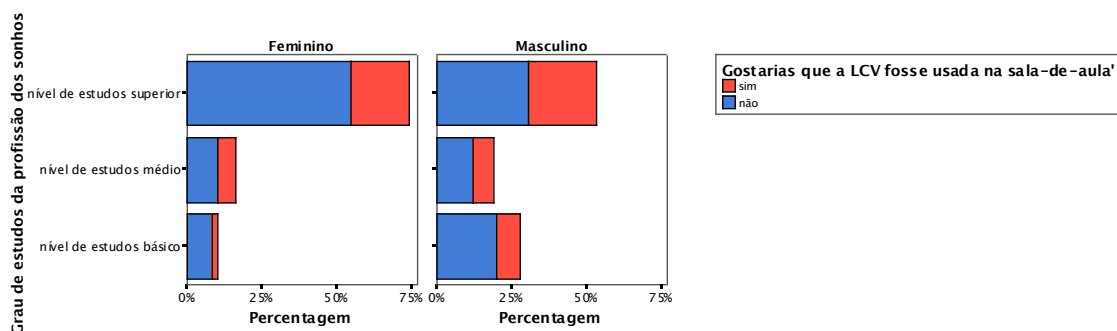
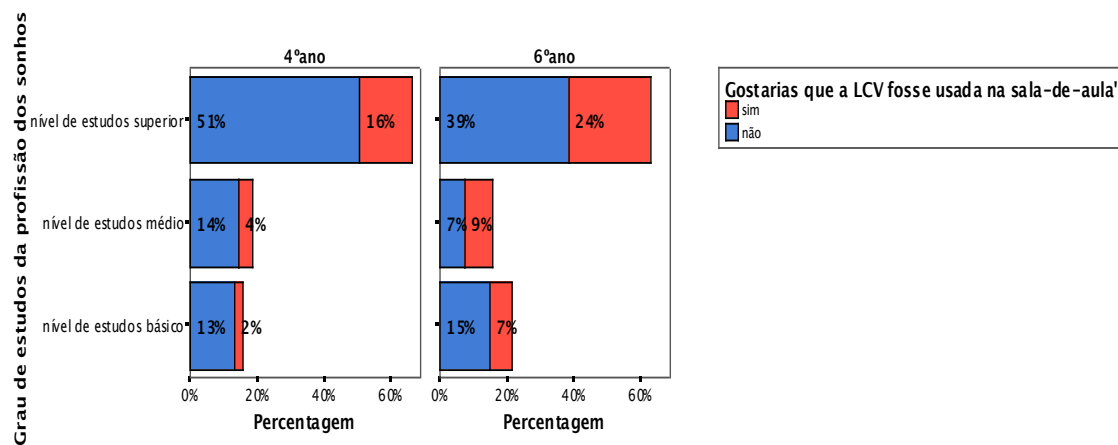


Gráfico 73: Aceitabilidade da LM como língua de comunicação escolar por ano escolar e grau de estudos da profissão dos sonhos



Anexo 7 – Tabelas de correlação

Tabela 4.1: Variáveis aplicadas a inquiridos com um número reduzido de construções desviantes

	Habilitações do pai	Habilitações da mãe	Profissão do pai	Profissão da mãe	Profissão sonhos**	1º contacto com LP	Tipo de companhia	Idade da comp ^{a*}	Motivos para ir à escola
4BV28	EB	-	-	Quadros	1	-	Amigos	-	gosto/futuro melhor
4M5	EB	-	Liberal	desempregada	2	escola	Amigos	2	-
4S1	ES	ES	-	-	2	turistas	Amigos	-	futuro melhor
4S3	sem estudos	EB	Quadros	desempregada	1	turistas	Família	-	obrigação
4S22	EB	-	Quadros	Quadros	2	turistas	Família	-	gosto/futuro melhor
4S12	EB	EB	Quadros	-	1	-	Família	3	futuro
4SA5	-	-	-	-	3	-	Família	3	gosto/futuro melhor
4SA10	-	EB	-	-	3	-	Família	-	gosto/futuro melhor
4SA19	Mestrado	-	Quadros	Quadros	3	TV	Família	1	futuro melhor
4SA21	EB	EB	Liberal	Liberal	-	escola	Família	3	gosto/futuro melhor
4SA22	sem estudos	EB	Liberal	Liberal	3	TV	Amigos	2	gosto/futuro melhor
4SV1	ES	Ens. Médio	Não-Qualificado	Quadros	3	TV	Família	3	gosto/futuro melhor
4SV2	Ens. Médio	Ens. Médio	Quadros	-	3	TV	Amigos	-	gosto
4SV4	ES	Ens. Tecn.	-	Liberal	3	TV	Amigos	-	gosto
4SV7	Tronco Comum	EB	Não-Qualificado	desempregada	3	TV	Amigos	-	futuro melhor
4SV9	Licenciatura	Ens. Médio	Liberal	Quadros	3	TV	Amigos	-	futuro melhor
4SV15	-	EB	Liberal	Não-Qualificada	1	TV	Amigos	-	gosto/futuro melhor
4SV18	EB	EB	Liberal	Não-Qualificada	3	TV	Amigos	-	gosto/futuro melhor
4SV20	EB	EB	Não-Qualificado	Não-Qualificada	3	TV	Amigos	-	gosto
4SV21	Ens. Médio	Ens. Médio	Liberal	Liberal	3	TV	Amigos	-	futuro melhor
4SV22	ES	Ens. Médio	Quadros	Quadros	3	TV	Amigos	-	futuro melhor
4SV25	Ens. Médio	Ens. Médio	Quadros	Quadros	3	TV	Amigos	-	obrigação
4SV27	Tronco Comum	Ens. Médio	Liberal	Quadros	3	TV	Amigos	-	futuro melhor
4SV29	ES	EB	Liberal	desempregada	3	TV	Amigos	-	gosto/futuro melhor

4ST1	ES	Tronco Comum	-	-	-	escola	Amigos	-	gosto
4ST4	ES	ES	Liberal	Liberal	3	escola	Família	3	-
4ST7	Tronco Comum	Tronco Comum	Qualificado	desempregada	2	escola	Amigos	-	futuro melhor
4ST12	Tronco Comum	EB	Liberal	Liberal	2	escola	Família	3	futuro melhor
6BV6	EB	EB	Quadros	Quadros	3	escola	Amigos	-	futuro melhor
6BV16	EB	EB	Não- Qualificado	Não- Qualificada	3	escola	Amigos	-	futuro melhor
6BV20	sem estudos	EB	Não- Qualificado	Não- Qualificada	1	escola	Amigos	-	futuro melhor
6F16	-	-	Qualificado	desempregada	3	TV	Amigos	-	futuro melhor
6S2	Tronco Comum	EB	Não- Qualificado	desempregada	3	escola	Amigos	-	gosto
6S5	ES	EB	Quadros	desempregada	2	escola	Amigos	-	gosto/ futuro/ obrigação
6S7	EB	Ens. Tecn.	Quadros	Quadros	1	escola	Família	3	futuro melhor
6S19	ES	EB	Qualificado	-	2	escola	-	3	futuro melhor
6SA20	-	-	Não- Qualificado	desempregada	1	escola	Família	3	obrigação
6SA22	EB	EB	Qualificado	desempregada	2	TV	Família	3	gosto/ futuro melhor
6SA27	Ens. Tecn.	ES	Qualificado	Não- Qualificada	2	escola	Amigos	-	futuro melhor
6SN14	EB	EB	Liberal	Não- Qualificada	2	escola	Escola	-	gosto
6SN26	Ens. Médio	Tronco Comum	Qualificado	Liberal	-	j. infantil	Escola	-	futuro melhor
6SN28	EB	EB	Liberal	Liberal	3	j. infantil	Escola	-	futuro melhor
6SV20	-	sem estudos	Qualificado	Liberal	3	escola	Família	3	gosto /futuro
6SV22	Tronco Comum	Tronco Comum	Qualificado	Qualificada	3	escola	Amigos	-	futuro melhor
6SV26	Tronco Comum	sem estudos	Qualificado	desempregada	1	escola	Família	3	futuro melhor
6SV29	Tronco Comum	EB	Não- Qualificado	Não- Qualificada	3	escola	Família	3	futuro melhor
6SV31	EB	EB	Quadros	Qualificada	3	escola	Família	3	futuro melhor
6ST20	ES	ES	-	Qualificada	3	escola	Família	-	futuro melhor

**3: grau de estudos superior; 2: grau de estudos médio; 1: grau de estudos básico; -: sem indicação

* 3: 5 (ou mais) anos mais velho; 2: da mesma idade; 1: 5 (ou mais) anos mais novo; -: sem indicação

Tabela 4.2: Categorias sensíveis às construções desviantes de inquiridos com um número reduzido de construções desviantes

	andar de baloiço	fazer uma roda	haver	outras preferências	pronome relativo	pronome reflexo	ordem/ combinação	pronome pessoal	contração	preposição	determinante	número	género	tempos verbais	infinitivo	gerúndio	relação espacial	paronomásia
4BV28			x											x				
4M5			x															
4S1									x			x						
4S3									x					x				
4S12		x					x											
4S22	x														x			
4SA5	x																	
4SA10							x											
4SA19		x							x									
4SA21				x			x											
4SA22												x	x					
4SV1						x					x							
4SV2							x		x									
4SV4						x												
4SV7												x						
4SV9										x	x							
4SV15						x						x						
4SV18						x												
4SV20										x			x					
4SV21						x	x											
4SV22																		
4SV25		x									x							
4SV27										x								
4SV29										x						x		
4ST1		x					x											
4ST4							x											
4ST7							x											x
4ST12	x				x													
6BV6	x																x	
6BV16																	x	
6BV20	x												x					
6F16	x				x													

6S2						x								x				
6S5		x																
6S7												x						
6S19												x						
6SA20		x																
6SA22							x											x
6SA27								x				x						
6SN14													x					
6SN26				x														
6SN28				x					x									
6SV20					x			x										
6SV22							x			x								
6SV26						x												
6SV29							x				x							
6SV31										x								
6ST20						x												

Tabela 4.3: Variáveis aplicadas a inquiridos com um número elevado de construções desviantes

	Habilitações do pai	Habilitações da mãe	Profissão do pai	Profissão da mãe	Profissão dos sonhos**	1º contacto com LP	Tipo de companhia	Idade da companhia*	Motivos para ir à escola
4B3	EB	EB	desempregado	desempregada	3	escola	Família	1	gosto
4B17	EB	-	Não-Qualificado	Liberal	2	escola	Família	2	gosto/futuro melhor
4B20	Ens. Tecn.	EB	Qualificado	desempregada	3	escola	Família	-	gosto/futuro melhor
4B21	EB	EB	Liberal	desempregada	2	escola	Escola	-	gosto/futuro melhor
4B24	EB	EB	desempregado	Liberal	3	escola	Família	-	gosto
4BV2	EB	-	Liberal	Qualificada	3	escola	Amigos	-	gosto/futuro melhor
4BV14	EB	EB	Liberal	Liberal	3	escola	-	-	gosto/futuro melhor
4BV29	Tronco Comum	-	Liberal	Liberal	3	escola	-	-	gosto/futuro melhor/obrigação
4BV31	EB	-	Liberal	Qualificada	2	escola	Amigos	-	gosto/futuro melhor
4F2	Tronco Comum	Tronco Comum	Não-Qualificado	Não-Qualificada	3	-	-	-	-
4F3	sem estudos	EB	-	Quadros	3	escola	Família	3	obrigação/futuro melhor
4F5	Tronco Comum	sem estudos	Não-Qualificado	desempregada	2	-	Família	3	-
4F13	EB	Tronco Comum	desempregado	desempregada	2	-	Família	3	gosto/futuro melhor
4F12	EB	-	Não-Qualificado	Quadros	2	-	Família	-	gosto/futuro melhor
4F16	ES	Tronco Comum	-	desempregada	2	-	Família	3	-
4F29	EB	sem estudos	Qualificado	Não-Qualificada	3	-	Família	3	gosto/futuro melhor
4F31	Tronco Comum	sem estudos	Não-Qualificado	Não-Qualificada	3	-	Família	3	-
4M14	Tronco Comum	-	Qualificado	-	2	TV	Amigos	2	-
4S9	EB	EB	Qualificado	-	3	escola	-	-	gosto
4SN4	EB	EB	-	-	2	escola	Amigos	2	gosto/futuro melhor/obrigação
4SN8	-	Ens. Tecn.	desempregado	-	3	j. infant.	Amigos	2	-
6B3	EB	EB	desempregado	desempregada	3	escola	Amigos	-	futuro melhor
6B6	EB	EB	Não-Qualificado	desempregada	2	escola	Família	3	gosto
6B18	EB	EB	Não-Qualificado	Liberal	2	escola	Amigos	-	futuro melhor
6BV11	EB	EB	Quadros	Quadros	3	escola	Amigos	2	futuro melhor
6F3	EB	EB	Qualificado	Qualificada	3	TV	Família	3	futuro melhor
6F6	EB	EB	-	-	2	TV	Amigos	2	futuro melhor
6F8	EB	EB	Qualificado	desempregada	2	TV	Amigos	2	futuro melhor
6M21	-	EB	Não-Qualificado	Não-Qualificada	3	escola	Família	2	futuro melhor
6S20	EB	EB	Quadros	Qualificada	3	escola	Escola	2	futuro melhor
6SN12	EB	EB	Liberal	desempregada	3	escola	Escola	-	futuro melhor
6SV10	-	sem estudos	-	Não-Qualificada	2	escola	Amigos	2	futuro melhor

**3: grau de estudos superior; 2: grau de estudos médio; 1: grau de estudos básico; -: sem indicação

* 3: 5 (ou mais) anos mais velho; 2: da mesma idade; 1: 5 (ou mais) anos mais novo; -: sem indicação

Anexo 8 – Redacções seleccionadas

Redacção 1 (4B6)

Os alunos

Certa manhã os alunos resolveram a fazer um passeio na praia de mar eles e a professora divertiram muito eles <a malha> remaram, saltaram a corda, jogaram a malha, estudaram, e o grupo cinco <estav> estava a perparar para ir jogar, os outros grupo estavam a brincar roda á volta de uma arvore, uma menina e um rapaz estavam a fazer plantações. Tudo isso aconteceu no tempo livre e também no dia que n ão tinha aulas. Terminam um dia contentes e com vontade de regressar a sala de aula para comentários.

Redacção 2 (4B15)

Era uma vez uns meninos que gostavam de brincar com os colegas nos tempos livres, resolveram brincar em 6 grupos um ficou a remar, outros a asaltar a acorda e a jogar malha, outros a fazer plantações, a estudar, a dar voltas na árvore e a preparar para o jogo.

Brincaram muito no pátio com os colegas, as meninas saltaram a corda, um menino remoui, as meninas e os meninos fizeram as outras brincadeiras.

Então entraram na sala de aulas e ficaram a aprender as lições, quando acabaram as aulas todos foram para a casa chegaram à casa almoçaram e foram fazer plantações nos jardins.

O menino pegou na planta e a menina ficou a pôr a terra, depois de saltarem a corda, elas foram jogar a malha. E assim todos ficaram felizes com o estudo e com as suas brincadeiras.

Redacção 3 (6B15)

A gravura representa cinco crianças a pensar no que vão brincar, um esta a pensar em brincar rodas, outro esta a pensar em plantar uma arvore, outro esta a pensar em remar, o outro está a pensar em saltar a corda, e o outro esta a apensar em estudar, parece que um é negro e outros são brancos, e estavam sentados de manhã a pensar, e

Redacção 4 (6B18)

Eu vejo cinco crianças a pensar o que vão fazer um esta a pensar a remar no remo, outro esta a pensar em saltar a corda com outros amigos, outro<s> esta a pensar em ler livros com outro<s> amigo, um esta a pensar em plantar alvões com ajuda de uma amiga <o> outro esta a pensar em brincar a roda com muitos amigos e amigas e no meio delas e deles esta plantada uma laranjeira com muitas laranjas e isso acontece numa bela manhã de sol e com cinco crianças eu desejava ser como eles.

Redacção 5 (4BV11)

<***>

era uma um gerupuu de menino

Certo de tinha 5 menino a jogar a bola um dos meninos e as meninas estavam a pensar alguma dia os meninos estavam a jogar malha a jogar bala e a fazer raia na arvore e outros a jogar a jogar livros umas a saltar corda outros a jogar Malhas.

uma estão a sonhar um pé de arvore. Elas estão a Pensar

Redacção 6 (4BV37)

era uma vez uma menina e um rapaz a pensar o que faz um rapaz foi ler o livro outro foi saltar a corda outro foi balançar outro foi plantar a arvore outro foi brincar na arvore.

Depois de todos os brincadeiras foram jogar a bola e terminou a estória

Redacção 7 (6BV12)

Eu vejo alguns esta saltar corda outro esta plantar plantas outros esta ler livro outro esta brincar roda outro esta balançar outro esta contar História

Eles esta nos tempos livres.

Esta na escola, outro nos intervalos. Nesse pequeno diálogo vimos que as crianças são o fruto e a esperança para o futuro.

Redacção 8 (6BV14)

Na banda desenhada eu estou a ver umas criançao reunidas a brincar e a divertir-se etc. Umas estão a fazer que a Natureza Seja Saudavel ou a ocupar os seus tempos livres a Saltar a corda joga amalha e outros estavam a brincar e por fim reuniram a um pe duma arvore a convever reunidos tudo isso aconteceu num acampamento da nossa escola com os colegas Nesse pequeno dialgo vemos que a união faz a força.

Redacção 9 (4F3)

Era uma vez cinco amigos estava nos tempos Livres cada um deles diciderem o que vai fazer uma deles disse que vai dar a bole e outro disse é melhor plantar uma árvores para brincar roda, roda e os outros amigos disseram, eu vou jogar a malhia e salar a corda, e outro disse eu também vou ler o livro com a minha irmã. Eu vou plantar um pé de arvores e cuidar dela. Eo ultima disse eu vou jogar a bola...

E bom plantar uma árvores para brincar e cuidar dele para não mor<*> Porque à<*>vezes as árvores são Lindas. A árvores dão lenha, fruto, e sonbra...

Redacção 10 (4F30)

Era umavez cinco menino estava a conversa no tempo livre. um dele respondeu eu vou brincar a saltara corda e o outro respondeu eu também Vou brincar roda roda E Eu vou rega a minha planta E o outro respond<o>eu eu vou estudar Ele repondeu eu vou dar bolé. por Fim todos foram brincar broda da planta.

Redacção 11 (6F6)

Tem um rapaz a remar na corda e meninos e meninas a dar volta numa pé da arvore, um rapaz e um rapariga a plantar um pé da arvore para criar Sombras, para brincar no dia da folga, um rapaz e uma rapariga a ler livro e uma rapariga a jogar a malha e dois rapaz e três rapatigas a saltar a corda, uma rapariga e quatros rapazes a contar uma estoria e com a bola entre os pés.

Os meninos ficaram muito contente com a brincadeira que eles fizeram.

Redacção 12 (6F8)

Os meninois estavam a pesar que brincadeira que lees brincar Outros meninois esta
Semtado a contra<s> a estorias Outros esta a ler o livros e jornal.

Os meninios esta a brincar a roda.

um rapazinho esta a remara a corda.

um rapazinho e rapariga esta aparmatar um arveros

Outros pesar a palamtava a arveros

Outros pesar a saltava a corda

Outros pesar a jugar a malha.

Os mininos e as meninas ficaram muito contente com a brincadeira que sles fizeram

Redacção 13 (4M14)

Eu gosto de estudar.

Este menina e este minina esta a plantas uma planta.

Eu gosto de brincar como este mininos.

Aqueli menina esta a estudar com o ceu primo

Este minino a balasar na patio.

Lá tem minino de toda rasa.

Tem minino Japunes e minino cabo Verdeano.

Na minha casa eu ajudo a minha avó plantar planta.

Eu defez emquante eu vou ao patio com os meu amigo

Eu gosto de brincar com os meu amigo

Redacção 14 (4M16)

Eu gosto de saltar cordra com a minha amigos

Eu gosto de aleres livros

Eu gosto de pilatar as pelada

Eu gostos de Jogar bola

Eu gostos de ves televisaõ

Eu gostos de ouver radio
Eu gostos de cantar musical
Eu goltos de bricar nu entrival

Redacção 15 (6M8)

Era uma vez tinha um rapaze que se chamava Jorge é ele esta a pensar a estudar com os
Seus irmaos e outros amigos um dos Seus amigo estava pensar que ele estava em Jogar
gorda e outro estava pensar a balançar no parco. e um dos Seus amigo(a) estava a pensar
<a> a brincar e rondiar no arvore
Ó mae me deixe vai fazer limpeza junto com meus colegar. Vai perguntar O papai eu vou
perguntar deixa ele vai
muito obrigado

Redacção 16 (6M28)

A menina que esta sentada esta a pensar num lugar com uma arore crin<*>sa volta dela. O
rapaz que esta com um bola estava a pensar sobre o estudo dois colegas a ler o livro.
enquanto au outro que esta pessando em plantar uma arvore, tal como o outro que pensa
que um menino estava a baloiçar, e o outro crinças a brincar uma a saltar a corda outros
gogando a amalha. Quando terminava eles começaram a falar (converçar) foram brincar
devertiram muito depois foram cada um para casa.

Redacção 17 (4S17)

Eu estou a ver griansas a brincar
Eles estão a pensar nesas brincadeiras.
Aqueles mininos estão <o>sintados no <s>cão.
E eles estão a pensar no balão de fala.
Os estão a ler e outros estão a saltar corda e a Jogar malia e estão a sumiar e estão a rudiar
planta.
E eles não são da mesma rasas.
E eles sintaram a pençar nas brincadeiras.

Redacção 18 (4S24)

Os meninos jogar a<*> bolas e outro balança e outro planta a planta e brincaram e saltarão a corda e leram. No fim da brincadeira e trabalho Eles juntaram grupo de 4 todos embaixaram e <sim> a es<toria> <fi> assim a história findou.

Redacção 19 (6S14)

Aus<os> fins de semana todos os amigas e amigos gostarai de dar uma volta po ai. para poder ir passar temos que pedir outerização aus pais os pais desedirom que podemos ir passar mais só com uma condisão e qual é meu pai estudar – primeiro sim, sim. Au terminar de estudar Nos fomos. primeiro mos pegaram a um arvore<*> e plantarom damos mãos e aus outros para contar arodia bricamos varios princadeiras como por Es: saltar cordas, jogar Malias, balonciar mo baloico, e também jogar bola. comer alguma coisa Depois mois voltaremos para casa fazer os Nosos pais compaheiros.

Redacção 20 (6S18)

Eu Vêjo cinco amigos poderá ter passado que os amigos estava a sartar a corda, a brincar no baloi<*>co, a plantar arvores, a ler livros, e a brincar roda roda.
Tudo aconteceu com os cinco amigos e depois ficaram a relembrar o que tinham feito naquele dia eles ficaram felizes por o que eles tinham feito naquele dia.

Redacção 21 (4SA10)

Eu gostaria de ser chinesa porque tem os ollhos bonitos. e baanca.
Eu vêjo umas crianças sentadas.
Eu gostataria de ser medica

A dias que eles estão felizes.

Redacção 22 (4SA20)

Nos tempos livres eu e os meus /os/ amigos amigos brincamos muito.
brincamos saltamos a corda, cultivamos plantas, estudávamos e jogamos a bola.
Fizemos castelos e brincávamos na área.
No dia dos meus anos convidamos-os, festejamos e apagamos a vela.

Redacção 23 (6SA11)

Composição

Eu vejo na banda desenhada, alguns meninos a pensar no que possa fazer para brincar neste lindo dia de alegria.
A Ana, respondeu ao Didi se eles não poderiam brincar lá no jardim da sua casa.
O Zé disse ao João para eles ir brincar no jardim e que houvesse mais companheiros para irem jogar a bola.
O José e a Ana foram procurar mais companheiros para irem jogar em conjunto no jardim da casa do Didi.
História dos colegas.
S. António em C. Verde

Redacção 24 (6SA21)

Eu vejo na banda desenhada uns meninos e outros de pés. São cinco meninos.
E também vejo alguns a imaginar que eles estão a balancear outros imagina que estão a fazer roda outros que estão a saltar corda outros a ler jornal outros a plantar uma planta.

Redacção 25 (4SN3)

Eu e a nana estávamos ler um livro de história <*>e um menino que se chamava Pinóquio que era de madeira.
tinha um homem que f/vazia b<*>enquados depois f/vai ter uma árvore para fazer um <*>boneco de madeira pareceu uma vadia e transformou boneco de madeira para que ele mexesse etc.

Redacção 26 (4SN20)

Era uma Vês tinha cinco amigos os nomes eram Zilda, pedros, Paulo, andre, e Luis um dia a jilda pençou a simiar uma arvore e o Paulo quiria faser um Balanco para balansar e chegou uma minina posso parsipar chamava Ana senta nessa arvore podiamos ler lindas estorias que esta nesse livro entaõ já temos maís um ensemple e mais um amigo entao chegou o Luís aqui esta uma simente adeus. Ogrigada a estoria

Redacção 27 (6SN12)

Aqui nesta figura esta a mostrar os menino, quase esta a contar uma bonito historia, e quase Já coneces estesJogos por exemplo: fazer balioço, plantar plantas, Saltar corda, estudar para ter um futuro melhor e fazer roda com uma planta <num> no meio. Se fose queria fazer estas lindas coisas Eu imagino que <ainda não> /Já/ tivece passaado. N/não tem contecido passado nada.

Eu Sou --- e eu Já fiquei muito obrigado

Redacção 28 (6SN21)

Era uma vez eu e os meus amigos nos estavamos a brincar. A satar corda, a ler livros, jogar bola mas eu não sabia jogar bola então não marquei nenhum golo e eles ficaram a rir de mim porque eu não conseguia entar golo. Um dia eu resolvi satar corda com a Rita e eu sempre ganhava o jogo.

No final nos ficamos feliz <.> e mais amigos.

Redacção 29 (4ST9)

nistóris, historia

Era um vez os mininos que estavam a crincar na praça um a ler, outro /a/ plantar plantas, a jogar, a pensar, crincar fazer rodas a volta di uma arvore, a saltar corda, a banloçar é estavam muitos feliz eram 4 rapazis e 1 minina estavam comtentes.

Redacção 30 (4ST11)

Era uma vés cinco meninos eles foram à praia do mar com a bola e foram jogar a bola e encontraram uma menina e um rapaz a cortar a árvore e disse: Ei não deve cortar as árvores são muito importante para nós porque uns dão madeira, lapiz e foram a jogar a bola encontraram sete meninos a rondar a árvores

Redacção 31 (6ST13)

Um grupo de crianças (amigos), estão felizes e cada tem o seu pensamento. Uns amiguinhos a contarem os seus pensamentos e a sorrir uns aos outros. Isso tudo aconteceu no dia 24 de Outubro de 2002 com o Fabrício, Dário, Júnior, Edson e Janice quando estavam no pátio da escola e resolvemos contar os nossos pensamentos. Primeiro o Fabrício começou e disse: estou pensando num grupo de crianças a brincar, a saltar <e>, a sorrir e a contar segredos. Depois o Dário disse: eu estou pensando que eu estava na feira sozinho a baloiçar e com a minha bola. E o Júnior pensou que a plantar árvore no quintal com a sua irmã. O Edson disse que estava a pensar que a ler uma revista com a Janice. E no fim de todos contarem os seus pensamentos despedimo-nos um ao outro e fomos para <*> nossos casas.

Redacção 32 (6ST17)

Na imagem que me foi entregue eu vejo cinco meninos a pensar em coisas diferentes. Eu imagino que eles resolveram juntar-se e pensarem numa ideia do que iam fazer. Isto aconteceu na primavera, numa escola entre cinco amigos. No fim resolveram fazer tudo o que cada um deles tinha pensado.

Redacção 33 (4SV10)

Os meninos estão a pensar o que vão fazer no intervalo. Eles estavam a plantar um árvore e nasceram outras árvores para brincar nas sombras. No recreio um dia Março foi com os meninos das todas as cores. Os meninos queriam fazer um bom ambiente.

Redacção 34 (4SV16)

<Os me>. Na gravura eu vejo o meninos a plantar árvores. Na gravura eu vejo os meninos a ler. <Imagina> Os meninos reuniramce para brincar foram plantar Arvores e ir baloisar, depois ir jogar quando foram baloisar caiu um menino o menino feiu depois foram ler. Depois /deserram e/ brincar com os meninos de todas as rasas é muito bom. No outro dia foram ver a planpa já estava crescida e comeram as frutas.

Redacção 35 (6SV1)

Algons amigos estão imaginando coisas que gostão de faser. Eles contão historias, anedotas, brinção depois foram a casa almosar, descansar depois foram continoar a brincadeira. Foi no dia 1 de Junho na rua 1 da zona de Monte Sossego com os melhores amigos que eu tenho.

À noite eu foi chamalos para passiarmos para comtarmos anedotas historias sobre os nossos ávos, pais.

O meu amigo Hernani não queri porque ja tinha contado todo o que tinha para conta. Ele queria ir vizitar a sua matrinha.

Fomos visitar a suamatinha. depois fomor para cass/sa dormir.

Redacção 36 (6SV10)

Era uma vez uns meninos que imaginavam o que vai fazer no fim de semana. Vou jogar a bola, saltara corda, brincar a roda, semear àrvores, ler livros de histórias, belanciar <e>.

Foi na ilha da Boavista no dia 2 de Agosto de 2000.

Mas cada um queria fazer o seu.

Então quem que queria jogar a bola ficava no seu canto, quem que ia balanciar ia, ir semear arvores ia, e quem que ia ler e saltar corda. Então cada um foi ao seu e foram brincar.

Eles brincaram e ficaram felizes depois acobou a brincadeira e foram para a casa.

Anexo 9 – Transcrições fonéticas seleccionadas em PCV

Transcrição 1 (4B11 masc.)

[uʒ_mɪ'ninuʃ ʃ'tẽu a sat'tar a 'kɔrde ʔ 'outruʃ ʃ'tẽu e ʋɪ'mar i ʃ'tẽu e bɾĩŋ'kar
'hume 'arvuri ʔ 'outru ʃ'ta e bɾĩŋ'kar a 'ɔde nu pɛ de 'a:vuri ʔ 'outruʃ ʃ'tẽu kɔ a
'bɔle a ʋiɾ ʔ 'outruʃ ʃ'tẽu a ler ʔ]

Transcrição 2 (4B15 fem.)

[ʔere 'ume veʃ 'tiŋe um_mɪ'ninu ki.. ki nuʃ 'tẽmpuʃ 'livriʃ guʃ'tave di bɾĩŋ'kar.. kɔ
uʃ ku'legeʃ ʔ ã diɛ 'eli viɥ uʃ ku'legeʃ e bɾĩŋ'kar i f.. foi bɾĩŋ'kar nu ʋemu kɔ 'eliʃ
a'ljaʃ nu ba'loisu kɔ 'eliʃ ʔ ẽ.. ɪn'tẽu el.. di'poiʃ 'eli foi sat'tar a 'kɔrde kɔ eʃ
ku'legeʃ ʔ 'eli bɾĩŋ'ko 'muɪtu kɔ elʃ i di'poiʃ foi ʃ'tu'dar k.. kɔ e suɛ e'mige ʔ 'forẽu
plẽnt.. di'poiʃ 'forẽu plẽn'tar ʔ 'forẽu plẽn'tar u'me 'plẽnte i .. 'forẽu bɾĩŋ'kar e..
dar 'vɔtteʃ ne.. nume 'arvuri ʔ]

Transcrição 3 (6B5 fem.)

[ʔotru sta ä ler ʔ 'otru sta ä [ʃ'taʃ e kɔn'tar ẽi purtu'geʃ e'gɔreʔ] si ʔ 'otru stã
pẽ'se ʔ e bɾĩŋ'ka: a 'ɔde ʔ 'otru sta pẽsa: plẽn'tar ʔ u'me 'arvr ʔ 'otru ʃ'ta e
pẽ'sa: ɾe'ma: ʔ i 'otru ʃ'ta sẽn'tadu ʔ .. 'otru ʃ'ta a pẽ'sa: sat'taɣ a 'kɔɔde ʔ]

Transcrição 4 (6B13 masc.)

[ei ʃ'te ã 'grupu di mɪ'ninuʃ i mɪ'nineʃ e sat'tar a 'kɔrde i e'ki ʃ'te ã mɪ'ninu e
ʋɪ'mar ẽi ã ʋɛmu ʔ ne 'outrẽ ɣ.. u'me mɪ'nine i ã mɪ'ninu e plẽn'tar u'me 'aɾvɪɾ ʔ
i e'ki tẽi u'me mɪ'nine i ã mɪ'ninu ä ʃ'tu'dar o e ler ʔ 'livru ʔ i a'ki 'temuʃ u'me.. ã

grupuŝ di ɐ̃a'paziŝ o di mĩ'ninuŝ e bĩŋ'kar a 'kɔde i tẽi ũ 'arvuri 'dẽtru da
'kɔde□□

Transcrição 5 (4BV5 fem.)

[ɛ're 'uma βeĩs_ĩŋku m'ninuŝ.. iʃ'tavẽu e pẽ'sa:ɾ□ ũ iʃ'tave e pẽ'sa:ɾ e zu'ga.. e
zu'gar e 'maʎe □ 'otruɜ_e seʃ'tar a 'kɔde □ i 'outruɜ_e iʃ'tu'daɾ i 'otruɜ_e
pĩlẽn'tar 'plẽnte □ i 'outruŝ ru'da:ɾ 'aɐviʒ i e bĩŋ'kaɾ □ ... i di'poiŝ 'forẽu nu
'kẽmpu zu'gar 'bole □ i di'poiŝ 'vjerẽu pẽ'ɾe 'kaʒe□□

Transcrição 6 (4BV12 masc.)

[ũ diɐ 'ɛ're um_m'nini i 'kwatru re'paziŝ □ 'eliŝ ki'riẽu pẽ'saɐ u ki 'eliŝ ki'riẽu
fe'zer□ ũ pẽ'so ki 'eli_ʃ'tave e belẽ'saɐ□ 'outru pẽ'so ki 'eli_ʃ'tave e 'seɾtaɐ e
'kɔɐde□ 'outru pẽ'so ki 'eli_ʃ'tave e leɐ□ i 'outru pe'so ki_ʃ'tave e pĩlẽn'taɐ 'ume
'aɐvuɐ i 'outru pẽ'so ki_ʃ'tave e bĩŋ'kaɐ 'nume 'aɐvu:□ i nu fi e iʃ'tɔɣiɐ
tiɣmi'no□□

Transcrição 7 (6BV12 fem.)

[ɛ're 'ume veŝ 'ĩŋku.. u'mɐŝ kri'ẽseŝ ki ʃ'tavẽu e bĩŋ'ka:ɾ □ e kɔn'taɐ u'mɐŝ
iʃ'tɔriɐŝ □ i eŝ 'outrɐŝ iʃ'tavẽu e seɾ'taɐ e 'kɔɐde □ ũ.. u'me kri'ẽse iʃ'tave e
beloĩ'saɐ □ i u 'outru iʃ'tave e pĩlẽn'ta:ɾ ũ 'arvuɐ□ i 'estĩ 'outru ki ta ɐo'djadu □
'peleŝ 'aɣviŝ □ u'me iʃ'tave e leɐ□□

Transcrição 8 (6BV14 masc.)

[ɛ're 'ume veŝ 'ĩŋkiŝ kri'ẽseŝ k nẽu 'tiŋẽu ki fe'zer□ i 'ume deɐ 'ume i'dɛiɐ□
'vemuŝ bĩŋ'kar e 'ume 'kɔde 'nume 'plẽnte□ i u 'otru□ 'vemuŝ pĩlẽn'tar 'ume

'plēnte□ i u 'otru 'disi□ 'vemuſ beſoĩ'sar□ i e 'outre 'disi□ 'vemuſ seſ'tar a
'kɔɹde□ i u 'otru 'disi□ 'vemuſ ler□

Transcrição 9 (4F1 fem.)

[e'ki eʊ ʒa vi ũ_mɛ'ninu e.. e beſẽ'sar nũ_bolɛ□ e dar bolɛ□ [ɛ 'tudu?
kõn'tinuɛ□ i tɐ'βɛj ʒa vi ũ_mɛ'ninu e.. e fe'zer u'mɛ ãim'pɛ.. u'mɛ ãim'pɛze nu
pɛ du 'aɾvĩ□ ʒa vi u'mɛ mĩ'nĩnine i ũ be'paij a seL'tar e 'kɔɹde□ dĩ'poĩj ʒa vi doĩ..
ũ.. ũ_mɛ'ninu i u'mɛ mĩ'nĩnine e ler u 'livru□ ʒa vi 'sĩŋku mĩ'ninuſ i ũ_ĩmĩ'nĩnũſ e
brĩŋ'kar nũ pɛ dĩ_aɾvuri□

Transcrição 10 (4F11 masc.)

[ɛɾe 'sĩŋkuſ mĩ'nĩn.. e'miguſ e ʒo'gar 'bolɛ□ 'otruſ e brĩŋ'ka: ɸɔdeſ 'pɛrtu d_u'mɛ
'aɾvuri□ i j'tave 'otru e plẽn'tar e to'mar u □ 'frejku□ i j'tave 'otru e dar bolɛ□
'otru e saɾ'tar a 'kɔɹde i 'otru e j'tĩ'dar□

Transcrição 11 (6F8 fem.)

[äki j'ta u_mĩ'nĩnu a brĩŋ'kar□ i äki j'ta doĩj kri'ẽse e tre'taɾ de plẽn'te□ äki j'ta
seĩj kri'ẽse e seɾ'tar a 'kɔɹde□ i duɛſ i duɛſ. mĩ'nĩnus e.. a j'tu'dar□ äki j'te 'sĩŋku
kri'ẽse a brĩŋ'kar □ e.. i brĩŋ'kar i.. dar 'vɔtte e'treſ de 'aɻvuri□

Transcrição 12 (6F11 fem.)

[ɛ'ki j'ta u_mɔ.. 'ume kri'ãse e dar.. bolɛ□ ɛ'ki j'ta trej_kri'ẽse e seɾ'tar a 'kɔɹde□ i
'ume mĩ'nĩnine i u_m_mĩ'nĩnu a ler 'livruſ ou ɸĩ'viſte□ ɛ'ki j'ta kri'ẽseſ e brĩŋ'kar
nez_aɾvĩ□ ɛ'ki j'ta duɛſ kri'ẽseſ.. e□ 'komu ɛ kĩ_ɛ□ e ge'kar nez_a:vĩɾ□

Transcrição 13 (4M2 fem.)

[ə 'li:ziŋ ən'tēu 'leʃi me'ninu ʃe'mave 'titu 'eliʃ fe'laɐ̃u e bɤiŋ'kaɐ̃ dʒ'poʃ 'eliʃ
 lē'βaɐ̃u ki e ʃ'kole 'ɛɐ̃e ame'ŋē i 'eliʃ vēu e ʃtu'daɐ̃ [ʃtu'daɐ̃u] dʒ'poʃ e mēi
 ʃa'mo ʔ e'li:ziŋ 'peɐ̃e tu'maɐ̃ u seu 'leiʔi i u 'titu 'peɐ̃e tu'maɐ̃ u seu 'leiʔi tēmbēi [dʒ'poʃ
 'eliʃ ke'baɐ̃u di teɐ̃mi'naɐ̃u di be'beɐ̃ u 'leiʔi 'eliʃ kōnti'hwaɐ̃u e leɐ̃ [e leɐ̃ [di'poʃ
 e 'li:ziŋ leu pɤi'meɐ̃u di'poʃ u 'titu leu u seu i ʃi'gūnde 'feɐ̃e 'eliʃ
 'foɐ̃u 'paɐ̃e e ʃ'kole ən'tēu 'kwēndu 'eliʃ 'foɐ̃u 'paɐ̃e e ʃ'kole 'eliʃ kume'saɐ̃u
 e leɐ̃ i 'li:ziŋ kume'saɐ̃u e bɤiŋ'kaɐ̃ i e saʔ'taɐ̃ a 'kɔɐ̃de dʒ'poʃ a 'li:ziŋ ke'ɤi i
 dze'vo pāŋ'kade nu pe i fi'ko au 'mɛdziku i 'eli foʃ e kōsuʔ'taɐ̃ i fi'ko doʃ 'diɐ̃ nu
 oʃpi'taʔ [dʒ'poʃ 'eli foʃ 'peɐ̃e:ʃ'kole e pɤofe'soɐ̃e le'vo 'ɛle 'peɐ̃e 'kaze i u 'titu
 fi'ko 'kwazi e ʃu'baɐ̃ fi'ko 'triʃti i di'poʃ 'eliʃ 'foɐ̃u pe: 'kaze i 'eli fi'ko e ku'i'daɐ̃
 de suɐ̃ iɐ̃'mē]

Transcrição 14 (4M10 fem.)

[eɤ so [du 'poɐ̃tu iŋ'gleʃ i eɤ 'seʔ'teʃi 'kɔɐ̃de ʔūntu kō 'miɤeʃ ku'legaʃ i eɤ plān'teʃi
 'aɐ̃vi ʔu'ga: ʔa 'bole bɤiŋ'keʃi nu 'paɐ̃ki leɐ̃ 'liɐ̃u i eɤ lā'seʃi nu 'paɐ̃k]

Transcrição 15 (6M4 fem.)

[ʔɛɐ̃e u'me vez ... ŋ_m'i'ninu ʔɔɐ̃zi [ū diɐ̃ 'eli keɐ̃_ɤi au 'paɐ̃kiʃ be'le'saɐ̃ i di'poʃ
 si'giɐ̃ 'peɐ̃e 'kaze 'peɐ̃e di'poʃ si'giɐ̃ 'peɐ̃e 'kaze.. i ēŋkōn'tro.. ʔu'ene i u ʔɔɐ̃zi ʔ
 plēn'taɐ̃ .. plēn'taɐ̃ ... [ʔume 'arvɤrɤ] ʔume 'aɐ̃viɐ̃ [e si'giɐ̃ 'eli 'vɔʔto i di'poʃ 'eli
 'iɐ̃ō bɤiŋ'kaɐ̃ ... bɤiŋ'kaɐ̃ i... 'eli foʃ eɤ bɤiŋ'kaɐ̃.. i di'poʃ .. iɐ̃ ʔ bɤiŋ'kaɐ̃.. kō uʃ
 ku'legaʃ i ... [ʔɛɐ̃u ŋʃ e'miguʃ ne ʃ'kole 'eliʃ ɐ̃zoʔ'veɐ̃u plēn'taɐ̃ i leɐ̃ uʃ 'liɐ̃u
 ən'tēu 'eliʃ plēn'taɐ̃u [bɤiŋ'kaɐ̃u ʔu'gavēu 'boleʃ i di'poʃ ɐ̃zoʔ'veɐ̃u iɐ̃
 bɤiŋ'kaɐ̃ kō uʃ 'otruʃ i e'viɐ̃u doʃ ki iɐ̃u leɐ̃ u 'liɐ̃u [uʔ_otɐ̃uʃ ʃ'tavēu ʔ bɤiŋ'kaɐ̃]

'kade ũ de suɐ mɐ'hɛiɐe □ uʃ 'sĩŋkuʃ e'miguʃ ʃ'tavẽu 'zũntuʃ e kɔn'taɐ ume
iʃ'tɔɣiɐ □

Transcrição 16 (6M5 fem.)

[ʔɛɐe 'ume vez ũm mɛ'nin ki ʃ'tave a kɔn'taɣ 'uma iʃ'tɔɣiɐ k. 'pɛɐe iɣ bɔn'djaɣ ũ
kaɐ. bɔn'djaɣ ɔ 'aɐvuɣ kɔ_ũʃ 'otruʃ a'miguʃ □ u 'otru pɛ'save e zu'gav a 'boɫe □ u
'otru ʃ'tave e pɛ'sav e sa't'taɐ a 'kɔɐde □

Transcrição 17 (4S6 masc.)

[uʒ mɪninuʃ ʃ'tāu e ðivɪr'tir □ uʒ mɪninuʃ ʃ'tēu e plɛn'tar □ 'otruʃ ʃ'tāu e bɾĩŋ'kar □
uʒ mɪni'ninuʃ ʃ'tēu e lɛɣ □ 'otruʃ ʃ'tēu e ro'dja:ɣ 'ume 'arvuri □ ʃ'tēu e plɛn'tar
'ume 'arvuri □ uʒ mɪninuʃ fɪ'karẽu fɪ'liʒiʃ [□] □ e'liʃ fɪ'karẽu fɪ'liʒiʃ □ za tɪrmɪ'neɪ □

Transcrição 18 (4S4 fem.)

[ɛʃ kri'ẽseʃ nẽu sẽu d.. ig.. i'gwaɪʃ □ i 'umeʃ sẽu ði ume 'iɫe i 'otreʃ sẽu ði 'otre
'iɫeʃ □ i.. e'liʃ zũn'tarẽu i ɐu'nirẽu ume .. ũʒ e'miguʃ □

Transcrição 19 (6S1 masc.)

[ɐ'viɐ 'sĩŋku.. 'ɛɐe 'ume vej 'sĩŋku mɪninuʃ ki ʃ'tavẽu proku'rar u ki fa'zer □ i
'kade ũ ʃ'tave e dar e suɐ i'dɛiɐ □ ũ mɪninu ʃɛ'madu 'karluʃ ʃ'tave e pɛ'sar 'purki
nẽu iẽu bɛlẽ'sjar nu 'paɣki □ i e mɪ'nine 'zwenɛ ʃ'tave e pɛ'sar □ 'purki nẽu
'vemuʃ bɾĩŋ'kar 'pɛrtu ði 'ume 'arvuri □ u mɪninu 'pedru 'disi □ nẽu □ 'purki nẽu
'vemuʃ plɛn'tar 'arvuri □ fɛ'zɛɣ 'ume flo'rɛʃtɛ □ i u mɪninu .. ʒu'zɛ 'disi □ nẽu □ ʃ'ta
ne 'ɔɾe ði 'jɪrmuʃ ʃtu'dar □ i u mɪninu fɪ'lipi 'disi □ ɛ vɪr'dadi □ ɛ mɪ'ɫɔɾ
'jɪrmuʃ ʃtu'dar □ [i ði'poiʃ □ u k_ɛ k 'forẽu fɛ'zɛɣ?] ði'poiʃ □ 'forẽu ʃtu'dar □ ði'poiʃ

'forẽu bṛĩŋ'kar a 'arvuri dɨ'poiʃ plẽn'tar i dɨ'poiʃ ir au 'parki i dɨ'poiʃ ir
bṛĩŋ'kaɫ i e saɾ'tar 'kɔrde

Transcrição 20 (6S8 fem.)

[u mɨ'ninu ʃɨ'ta e imezi'neɾ ã mɨ'ninu ʃɨ'ta e imezi'naɾ e leɾ e suɾ e'mige e
plẽn'tar e 'arvuri e mɨ'nina ʃ'ta e imezi'naɾ 'ele i uʃ seuʃ e'miguʃ e.. e bṛĩŋ'kar e
fe'zer 'ɔdeʃ i 'outru mɨ'ninu ʃɨ'ta e imezi'naɾ ki 'elɨ i e suɾ e'mige ʃ'tẽu e ler ã
'livruʃ dɨ ʃ'tɔriɐ ã 'outru mɨ'ninu e imezi'naɾ ki 'elɨ uʃ seuʃ e'miguʃ i eʃ suɾ
e'migeʃ ʃ'tẽu e saɾ'tar a 'kɔrde i e zu'gar a ma'le au ar 'liʒri 'outru ʃɨ'ta e
imezi'naɾ ki 'elɨ ʃɨ'ta e bṛĩŋ'kaɫ nu be'loisɔ

Transcrição 21 (4SA15 fem.)

[eɯ 'aʃu na gra'vure uʒ mɨ'ninuʃ ʃɨ'tavãu e zu'gar a 'boɫe [tẽiʃ e dɨ fe'lar maiʃ
'aʈtu ine'miziã 'eliʃ 'tiɲẽu ʃ'tadu e zu'gar a 'boɫe nẽu eʔ i dɨ'poiʃʔ] i dɨ'poiʃ 'elis
ʁisoʈ'verẽu bṛĩŋ'kar a 'boɫe i si'mjaɾẽu 'plãnte i um mɨ'ninu ʃɨ'ta belã'sjãdu
u'ma 'boɫe la ẽi 'baɨʃu i uʒ 'otruʒ mɨ'ninuʃ ʃɨ'tẽu e seɾ'tar 'kɔrdeʃ i... u ʁa'paɨʃ i a
mɨ'nina ʃɨ'ta a ler u 'livru.. ã 'livru [kwẽndu ki'zeɾiʃ pe'rar ke'begeʃ nu bu'tẽu
'pretu i maiʃ 'koɨzeʃ i uʒ mɨ'ninuʃ tẽu pẽ'sãndu... ... 'eliʃ ʃ'tẽu
pẽ'sãndu bṛĩŋ'kar u'ma bṛĩŋka'dẽiɾe .. ko a 'boɫa

Transcrição 22 (4SA1 masc.)

[na bãn'de dɨzi'nade 'veʒu e.. 'mõntʃ dɨ 'gaɾotuʃ a.. e pẽ'sarẽi nu ki vãu fe'zer nu
seu fi dɨ si'mene 'eliʒ tẽi ã su'rizu.. 'muɨtu.. ẽntɨɾi'sẽnti ... a'li a 'muɨtuʒ
mɨ'ninuʒ 'kɔmu pur i'zẽmplu a 'ene i u 'pedru 'aʃu ki 'eliʒ.. ʃ'tãu 'muɨtu

kõn'tēntiʃ□ 'denvēi ter.. 'βiʃtu.. aʔ'gume 'koize di 'pjade□ 'eliz.. iʃ'tāu fɪ'lizɪʃ□
a'doru ve:ɾ 'eliz fɪ'lizɪʃ□ʒa ʃ'ta□

Transcrição 23 (6SA6 fem.)

[ɛu 'veizu aʔ'gũz.. aʔ'gũz mɪ'ninuʃ e bɾiŋ'ka□ na pri'meire gra'lvere 'veizu ũ
ra'paiʃ a balã'sear□ na sɪ'gũnda i'mazãĩ 'veizu ũʃ.. aʔ'gũz mɛ'ninuʃ a sɛʔ'tar a
'kɔrde□ na ter'sera 'veizu doɪʃ a'miguʃ a ler ũ 'livru□ na 'kwarte doɪʒ mɪ'ninuʃ a
pɪlã'n'tar 'uma'arvuri□ i na 'kĩnta 'veizu aʔ'gũz mɪ'ninuʃ a fa'ze: ʔ'ɸode.. e
bɾiŋ'ka: ʔ'ɸode□

Transcrição 24 (6SA9 masc.)

[ɛre 'ume vez.. u 'paulu□ i u.. 'paulu ɸizor'veu dɪ'zer auʃ e'miguʃ ki.. 'pere fa'ze..
pɛ'sarɛĩ nu ki'jẽu bɾiŋ'ka□ ẽn'tẽu u lu'ɪʃ 'disi□ a.. ɛu ka pra mĩ 'vemuf leɾ□ u
'pedru 'disi□ 'vemuf bɾiŋ'ka di be'loisuf□ u.. u.. u zu'ãu 'disi□ 'vemuf sɛʔ'tar a
'kɔrde□ e tɪ'reze 'disi□ 'vemuf bɾiŋ'ka: ʔ'ɸode□ i u zu'seriu□ 'disi□ 'vemuf
plẽn'tav 'plẽnteʃ□ i ẽn'tẽu fɪ'karẽu ai a diʃkultir i ɸizoʔ'verẽu fa'ze ũ 'ʒogu so□
pri'meiru fɪ'karẽu a ler□ dɪ'poɪʃ 'forẽu saʔ'tar a 'kɔrde□ dɪ'poɪʃ baloɪ'sar□ i pur fi
plẽn'tar 'arvrɪ□ ẽn'tẽu 'kwẽndu tɪrmi'narẽu□ u 'ʃɛfi du 'grupu 'disi□ 'vemuf..
'vemuz a'gore kɔ'me ʒe'laduʃ□ u.. a tɛ'reza 'disi□ ɛu ka pre mĩ vo bɾiŋ'ka a
'ɸode kɔ'uz mɛuʃz 'otruʃ a'miguʃ□ u lu'iz 'disi□ ẽn'tẽu ɛu vo.. vo.. ler kɔ'a 'mijɛ
'outre e'mige□

Transcrição 25 (4SN1 fem.)

[ɛre 'ume veʃ 'tiɲe 'siŋku.. 'siŋku e'miguʃ □ ũ diɛ 'ume mɪ'nine 'pɛso ẽ ir plẽn'tar
'ume 'arvuri□ ẽn'tẽu u re'paʃ ki si ʃe'mave 'paulu 'disi ẽn'tẽu□ 'vemuf fe'zer ũ

be'lësu u 'outru 'disi e'si pu'demuŋ fi'kar ɣi kōn'ta:r iʃ'toriɐ i ɛn'tɛu o 'outru
 'disi e'si ɛn'tɛu 'vemuŋ 'logu i... ũ diɔ e'kele 'a:rvɨ neʃ'sɛu i fi'karɛu ɣi e di.. e
 ti'raɔ 'frutuŋ i.. e fe'ze be'lësuŋ i e ti'ra:r 'frutuŋ

Transcrição 26 (4SN16 masc.)

[u mi'ninu k_ʃ'tave βiʃ'tidu kō 'rope e'zuʔ ki ɛ ler kō 'ume mi'nine 'sobri 'ume
 iʃ'toriɐ i e iʃ'toriɐ ʃe'mave eʃ e'vēntureŋ du pi'nokiɯ fe'lave d_ũ 'omɛi ki.. fe'ziɔ
 bɾiŋ'keduŋ i bu'nɛkuŋ.. i_ɛ ti'rar 'ume 'a:vurɨ 'pere fe'ze:ɔ ũ bu'nɛku di me'deire
 i eperɨ'sɛu 'ume 'fade i e 'fade trɛʃfu:ɔ'mo i.. u bu'nɛku 'pere mi'ʃer [ũ
 bu'nɛku 'pere mi'ʃer 'kerɨ di'zer ũ bu'nɛku p...ʔ] ... eperɨ'sɛu doʃ eni'maiʃ ki
 ki'riɛ.. fe'la:ɔ.. ki ku'riɛu fe'laɔ k ku'viɛu e'traʃ du pi'nokiɯ ... i u pi'nokiɯ foɨ
 pe'rar e'traʃ di_ũ keʃ'tɛlu.. i uʃ le'drõɨ fi'karɛu kō 'sorti di pi'gaɔ u pi'nokiɯ
 'pere ro'baɔ eʒ_ɥmwede i pre'derɛu u pi'nokiɯ 'hume toɾ

Transcrição 27 (6SN8 fem.)

[ɛre u'me veʃ ũʒ mi'ninuŋ ki guʃ'tavɛu di zu'gar a 'bole i ũ diɔ 'foɣɛu pi'lɛn'tar
 'aɣvɨɾ u'outruŋ 'forɛu be'lɛ'sja:ɣ u'outruŋ fi'karɛu e leɣ u'outruŋ 'forɛu saʔ'taɣ a
 'koɣde u'outruŋ fi'karɛu e bɾiŋ'kaɣ di 'ɾode 'ɛliʃ... 'ɛliʃ e.. guʃ'tavɛu 'muɨtu di
 bɾiŋ'kaɣ i di zu'gaɣ a 'bole

Transcrição 28 (6SN7 masc.)

[ɛre u'me vez u'meʃ kri'ɛseʃ ki_ʃ'tavɛu e bɾiŋ'kar 'ɛliʃ fi'zerɛu ũ 'grupu uŋ.. ũʃ
 'forɛu bɾiŋ'kar e.. ũʃ 'forɛu saʔ'tar e 'koɾde 'otruŋ 'forɛu ler 'otruŋ 'forɛu
 bɾiŋ'kar a 'ɾode i 'otruʒ zu'gar a 'bole i 'otruŋ plɛn'tar 'arvur i ɛntɛu e'keɭi.. uʒ
 doɨʃ 'forɛu.. u 'ʒenini i e ke'mile_ʃ'tavɛu e_ʃ'tu'dar e leɐ e li'sɛu 'pere 'tɛʃti

sume'tivũ du 'seĩstũ 'enu u 'patrik i e nĩdor 'forẽu plẽn'tar 'arvuriĩ 'pere fe'zer..
 'pere brĩŋ'kaŋ kũ ez 'arviriĩ o e'rik u eri'son u s'tivẽn i u de't'mani i e el'jetĩ
 'forẽu zu'gar a 'bole i.. e.. i uz ri'f'tẽntĩ e 'ani e 'ahire i u 'zjani 'forẽu sa'ttar a
 'kõrde d'i'poiĩ u 'zjani foi.. foi brĩŋ'kar.. belẽ'sjaŋ au be'loĩsu

Transcrição 29 (4ST6 fem.)

[ɛre 'ume ves 'tipe 'ume mi'nine kʃ'tave e plẽn'tar ʎaɣvuri i ũ va'paiĩ kʃ'tave
 sẽn'tade i 'ume mi'nine 'eli 'tin a 'bole ʎũntu kũ 'eli u ʎotru ʎmẽ'ninu ʃ'tavẽu
 de 'bõnde de 'aɣvor ʃ'tavẽu e brĩŋ'kaŋ i e ʎote ʎmẽ'nine ʎi'f'tavẽu e saŋ'taɣ d ʎi
 'kõrde i u ʎ dõĩ va'pe'ziju ũ be'pe'ziju i 'ume mẽ'nine ʎi'f'tavẽu e leɐ ũ 'livu

Transcrição 30 (4ST4 masc.)

[ɛre 'ume 'tipe ũ mi'ninu ʃ'tave e brĩŋ'kar nu vĩkreĩu ʃ'tave e sa'ttar nu
 be'lẽsu i 'tipe maĩz ũ ki ʃ'tave e brĩŋ'kar kũn'tar ʎi'tõrie i 'ou're e zu'gar a
 'bole 'otr e ʃtu'dar kũver'sar kũ kũmpe'neru otrũ 'tave e brĩŋ'kar i e brĩŋ'kar di
 'kõrde 'otru ʎe brĩŋ'kar d ʎi.. d ʎi sikũn'did i 'otru e brĩŋ'kar di.. d i 'bõnde i
 'otru e kũm'por e 'plẽnte e vegaŋ

Transcrição 31 (6ST11 fem.)

[ɛre 'ume ve ʎ tre ʎ mi'ninu kʃ'tavẽu e pe'sjaŋ a'li e kʃ'virẽu e ʎuɣne i u
 zu'ẽu ʎe'marẽu 'eli i 'eli nẽu ri'põn'derẽu 'purki ʃ'tavẽu e si'mjaŋ e 'plẽnte ki
 e'viɣ ʎa 'enu e nẽu dar 'frutu ʎvemu ʎ pra 'praie 'hozi zu'ẽu nẽu 'teju di ir
 ʃtu'dar ẽn'tẽu 'vemu d'i'poiĩ 'vemu zu'gar a 'maɛ i'varẽu 'ume 'õre e
 ʃtu'dar d'i'poiĩ di ʃtu'dar 'forẽu zu'gar a 'maɛ au zu'gar a 'maɛ
 ʎĩkũn'trarẽu tre ʎ mi'ninu ki pi'dirẽu zu'gar 'põdẽi sĩ me ʎ sẽi fe'zer 'brige ʎ ki

nēu 'kɛru 'brigeʃ u ɛn'toniʊ so kɪ'riɐ belē'sjar i zo'gar a 'bole 'fiko ɐ'li e
belē'sjar ɛŋ'kwɛntu uz_mɪ'ninuʃ fɪ'karēu e zo'gar 'ɤde 'ɤde

Transcrição 32 (6ST7 masc.)

[e'viɐ ũ 'grupu di 'sɪŋku mɛ'ninuʃ ʃɪ'gaɐēu u.. ʃɪ'gaɐēu u diɐ de kwi'ɛse ɛn'tɛ
'eliʃ pɛ'saɐēu ʒa kɪ nēu 'temuʃ 'nade e fɛ'zeɾ ɛ mɪ'ʎoɾ e pɛ'saɐmuʃ a'tgume
'koize 'peɐe 'iɐmuʃ bɪŋ'kaɐ u pɪ'lmeɐu mɪ'ninu pɛ'so kɪ taʃ sɪ 'iɐmuʃ leɐ nēu
u sɪ'gũndu 'disɪ 'vemuʃ bɪŋ'kaɐ di be'loisu u tiɐ'seɐu 'disɪ nēu kɪ taʃ sɪ
sa'ttaɐmuʃ a 'kɔɐde i ʒu'gaɐmuʃ 'maʎe u 'kwɔtu 'disɪ nēu ɛ mɪ'ʎoɾ
plɛn'taɐmuʃ 'ume 'plɛnte 'puɐki u 'nɔsu ʒaɾ'di ʃ'ta 'muɪtu pɔbɐi nēu tɛi 'plɛnte
i e mɪ'ningɐ 'disɪ kɪ taʃ sɪ fũ'simuʃ fɛ'ze 'ume 'ɤde a 'vɔtte di 'ume 'plɛnte
ɛn'tēu 'eliʃ pɛ'saɐēu pɛ'saɐēu i ũ diɐ eʃ ɐizo't'vɛu ɛ mɪ'ʎoɾ fɛ'zemuʃ 'tudu.. di
'tudu ũ 'poku pɪ'lmeɐu zo'gaɐ ũ buke'diju a 'maʎe di'poɪʃ leɐ ũ buke'diju i
ʃtu'daɐ di'poɪʃ 'foɐēu bɪŋ'kaɐ nu be'loisu i ʒu'gaɐēu a 'bole d.. plɛn'taɐēu nēu
so 'ume 'aɐvɔɐi mɛʃ 'muɪte di'poɪʃ bɪŋ'kaɐēu a 'ɤde i diʃɪg'tivēu sɪ i'mɛsu

Transcrição 33 (4SV6 fem.)

[ne 'bɛnde diʒɪ'ɲade ɛu 'vezu mɪ'ninuʃ e pɛ'sar ɛi plɛn'tar 'ume 'arvu 'pare.. e
'arvuɾ 'pɔdi si'r'vir 'pare be'le'sjar 'peɐe fɛ'ze: 'ɤde 'pɔdi dar 'sõʒre i 'frutuʃ
ɛu 'pɛsu kɪ.. ʃ'to e ver kɪ uz_mɪ'ninuʃ nāu.. nāu pɪr'tɛsēu 'kāde ũ de 'meʒme
lukeli'dadi 'kāde ũ pɪr'tɛsi a suɐ lukeli'dadi i 'pɛsu kɪ 'eliʃ reu'nirēu 'pare pɛ'sar
ũ ma'here 'pare mɪ'ʎu'rar u 'mũndu

Transcrição 34 (4SV7 masc.)

[ne gre'vure εὔ 'vɛzu mɨ'ninuʃ e bɾĩŋ'kar e plẽn'tar 'arviriʃ e be'loj'sar e
fe'ze: ʔode 'pere bɾĩŋ'ka e ler 'livruʃ e seʔ'ta 'kordeʃ ... εὔ 'pɛsu ki 'eliʃ
reʊ'nirɛṽ si 'pere.. 'pere... 'pere imeʒi'nar u ki guʃ'te'riɛṽ di fe'zeʃ uʒ mɨ'ninuʃ
dʊ'todeʃ eʃ 'korɨʃ bɾĩŋ'karɛṽ 'muʒitu kō tod.. [toduʃ ʒũntuʃ] 'todu ʒũntuʃ ... i... ... i
'forɛṽ ir'mɛuʃ pre 'sẽmpri ʒa ʃ'ta

Transcrição 35 (6SV1 masc.)

[e'viɛ 'sĩŋk kri'ẽseʃ ki ʔerɛṽ 'muʒitu u'nideʃ i guʃ'tavɛṽ 'muʒitu di bɾĩŋ'ka di'poiʃ
dez ʔaʊlaʃ 'viɲɛṽ da ʃ'kola fe'lar du ki iãṽ fa'zer neʃ 'ferieʃ fi'karãṽ 'muʒitu
'tẽmpu a fe'lar ni'ɲũ ʃi'go e 'uma kōŋklu'zãṽ e'si ʃi'garãṽ eʃ 'ferieʃ maʃ uʃ
be'paziʃ nãṽ ki'riɛṽ ʒu'ga: e 'bo'le i eʒ mɨ'nineʃ ki'riɛṽ seʔ'tar a 'korde in'tɛṽ..
ĩn'tãṽ beʊ'nirãṽ si nove'mẽnti 'pare bɾĩŋ'karɛi ʒũn'tuʃ i.. maʃ so ki u ʒu'ãṽ i e
'bite nãṽ ki'riãṽ ler 'livruʃ ẽn'tãṽ 'forɛṽ pĩlãn'tar 'arvu'ɾɨʃ i 'otruʃ ku'legeʃ 'forãṽ
ler uʃ 'livruʃ e'si pe'sarãṽ boʃʃ 'ferieʃ i 'kede ũ fi'ko a'legri

Transcrição 36 (6SV3 fem.)

[e'viɛ 'sĩŋkɥ mɨ'ninuʃ ki 'forɛṽ fe'ze: ũ tre'baʎu di 'grupu ne 'kaze dʊ 'kiku
di'pɔiʒ du tre'baʎu di 'grupu uʃ be'paziʃ i eʒ mɨ'nineʃ beʊ'nirɛṽ si 'pare fe'ler
'sobri u ki 'goʃtãṽ maʃ di fe'zeʃ u 'kiku 'disi ki 'goʃte maʃ dʊʃtu'dar i ler u
'ɸuben 'disi ki 'goʃte di seʔ'tar e 'korde kō uʒ e'miguʃ u 'betu 'disi ki 'goʃte di
balẽ'sjar ɲuʃ be'loisʃ i u.. i u ʒu'ãṽ 'disi ki 'goʃte di plãn'tar ne ʔorte du seṽ
e'vo e 'ene 'disi ki 'goʃte di bɾĩŋ'kar a 'ɸode di'poiʃ de kō'verse 'toduʃ
fi'karãṽ kōn'tẽntiʃ i 'forɛṽ pre 'kaze

Anexo 10 – Transcrições fonéticas seleccionadas em LCV

Transcrição 1 (4B3 masc.)

[u mɪ'ninu iʃ'ta u mɪ'ninu iʃ'ta ɪ'mēndu iʃ'ta a plēn'tar ʎarvuri iʃ'ta e iʃtu'dar
brɪŋ'kar ʎode i brɪŋ'kar ɛi.. traba'ʎar kō a 'korde.. iʃ'ta e divir'tir [i 'kwēnduʔ
'kwēndu ɛ ki 'isu 'tudu ɛkōntɪ'seuʔ] 'isu 'tudu ɛkōntɪ'seu nu 'tēmpu 'livri ou nu
ɪ'kreɪu [i 'komu ɛ ki 'isu sɪ diʒ_ɛi kri'oluʔ] nu ɪntir'valu

Transcrição 2 (6B5 fem.)

[ɛs_s'ta e brɪŋ'kɛ_a ʎode ɛs_s'ta plēn'ta: e ʎavuru ɛs_s'ta e ɪe'ma ɛs_s'ta e
saʃ'ta 'korde ɛs_s'ta ler 'livru ɛs_s'ta sēn'tadu

Transcrição 3 (4BV12 masc.)

[ũ diɔ ʎere um. u mɪ'nɪɲe i 'kwatru ɪ. i 'kwatru mʊ'sɪɲu.. kwa mʊ'sɪɲu es kɪ'riɛ
es 'kiriɛ bɪ. fe'ze. es kɪ'riɛ pē'sä u k. u ki es ta pē'saʃe eL. ũ. ũ. ũ pē'se nä
belē'sa ɔtrɔ pē'se ne se'te 'kɔɟde ɔtrɔ pē'se ne leɟ ɔtrɔ pē'se ne ɪi'gä
'plēnte ɔtrɛ. ɔtrɛ pē'se ne bɪŋ'kä 'numɛ ʎavuru i e'sɪ. i e'sɪ ä ɪʃ'tɔriɛ
tiɟmi'no

Transcrição 4 (6BV1 masc.)

[u mʊ'sɪɲu pē'sar ki doɪ mɪ'ninu ɛs'taʃe tɔ_ɬɛ ɔtrɔ pɪ'se ki. k_ɛL 'taʃe e sɔr'te
'korde ɔtrɔ pē'sä k_s'tä e ɟɜü'gä 'maʎe ɔtrɔ pē'sä k s'taʃe
ɪü'djēnd_u'mɛ ʎa:rvuru ɔtrɔ s'täʃe pē'sēnd ki.. ki. e.. pɾe po um ʎa:rvuru ɔtrɔ
pē'saʃe ki belɔ'sje

Transcrição 5 (4F9 fem.)

[u_mĩ'ninuʃ'ta da a bol'e i uʒ_mĩ'ninuʃ'ta a ẽnti'var i ʃ'ta a plẽn'taɾ 'plẽn'teʃ i
uʒ_o'truʒ_mĩ'ninuʃ'ta a bĩŋ'ka_ʔɔde 'ɔde i uʒ_o'trʃ'ta e leɾ uʒ_livru
uʒ_lemiguʃ'ta e bĩŋ'kaɾ 'kɔɣde_ɔdaɾ bũ'le]

Transcrição 6 (6F6 fem.)

[ʔali s'tä mĩ'ninu k_trä dă bol'ẽ_ʔali s'tä dos mĩ'ninu tä.. tä tre'tä d_ʒi 'plẽn'te_ʔali
s'tä sɛjɜ mĩ'ninu tä dă 'vɔtte ne_ʔa:vũri tä_ʔali s'tä duɛs kri'ẽse k_stu'dj_e_ʔali
s'tä tres kri'ẽse k_stä säɾ'tä 'kɔrde]

Transcrição 7 (4M10 fem.)

[m sa'ʔta 'kɔrde_m bĩŋ'ka ne park_m ʒu'ga: 'bole_m plẽn'ta 'arvĩ_m le 'livrĩ_m
sa'ʔta 'kɔrde]

Transcrição 8 (6M11 fem.)

[m_ĩnĩn s'tave tẽ pẽ'saɣ m_ɔ. 'pẽɣe bĩŋ'kaɣ 'elĩ kɔ sĩ. nẽu 'pẽɣe bĩŋ'kä: ʔɔda 'ɔda
kü sĩ a'migu_ʔu si'gũndu s'tave tä pẽ'sav 'pẽɣe plẽn'taɣ ɛ_ʔaɣvu:_ʔu teɣ'seɣ stẽ
tẽ pẽ'sav 'pẽɣe bel'ẽsaʒe_u 'kwaɣtu stẽ tẽ pẽ'save 'pẽɣe fe'ze sɛL'tẽ 'kɔɣde_i
'otɣu 'pẽɣe ʒu'ga: 'maʔe i ʔ_u'ultimu s'tẽʒe tẽ pẽ'save 'pẽɣe stu'dẽ_ʔelĩ kɔ_u seɣ
a'migu_ʔu]

Transcrição 9 (6S14 masc.)

[o. ü mu'sĩnu tä ta' e bel'ẽ'sja: i 'otɔ_u kis e. ti tẽ säL'te 'kɔrde i dojʃ te kõvĩr'sa i ot
tä ʒu'ga 'maʔe_ɔdɔ_mĩ'nĩne i ʔ_u mu'sĩnu k stẽ e le 'livru d_ʃ'toriɛ bre'sadu i ot i.

otʒ_mɪninu e bɾiŋkɛ e ʁoɫdʒa u'me_larvur i otʒ_e. tə plɛn'tä 'plɛntɛ

Transcrição 10 (6SN9 fem.)

[ɛɾe u'me ves ti'ne ũ. ũz_e'migu_ɛɾe ũz_e'migu ma ũz_e'miges_ĩn'tẽu ũz kriẽu
ba sɛl'te 'kɔɾde_ots kriẽ ba sɛl'te_ots kriẽ plɛn'te 'a:vũ_ots kriẽ le_ots kriẽ
i: bɾiŋ'ke_fɛ'ze be'loĩsu_ɛtsɛtre_ũs k. a'gɔɾe. ũ. i ũs e'migus 'pɛsɛi fɛ'ze
bɾiŋke'dɛĩɾe_ist'a te'βɛĩ 'zine fa'ze bɾiŋke'dɛĩɾe_a'gɔɾe es 'pɛsɛ fɛ'ze
bɾiŋke'dɛĩɾe. bɾiŋke'dɛĩɾe_ĩn'tẽu_ɛts fɛ'ze bɾiŋke'dɛĩɾe es fɛl_e'sĩ_ɔʎe_a'gɔɾe
tud_ist'a te'βɛĩ 'zine fɛ'ze bɾiŋke'dɛĩɾe_a'gɔɾe es kriẽ fa'ze bɾiŋke'dɛĩɾẽ viɾ'dad_
a'gɔɾe_es gus'te tud_es a'gɔɾe ta ba fɛ'zɛ ũ kɪka'batʃ_kĩ fɛ'ze pe v. pe kɛĩ gɛ'ne
pe kɛĩ fka ma koĩ'ze pe kɛĩ gɛ'ne_agɔɾe tud_es gus'te_a'gɔɾe es kriẽ ʁi'ptiɾ
l'outɾe βes tud_ist'a kɔn'tɛnt_es 'taβɛ muĩt fliʃ_es 'taβɛ tud dɾet

Transcrição 11 (6SA5 masc.)

[i'mazɛĩ pri'meru 'vezu ũ.. ũ.. na pri'mere i'mazɛĩ n tə o'ja ũ mü'sĩnu lɛ'sɛndu ũ.
_k_ɔrvr_i kɛl sɪ'gũndu n tə o'ja ũz_mɪni'niɲe sãl'ta 'kɔɾde_kɛl 'kwartu ɔ kɛl
ter'seru n tə o'ja u_mü'sĩnu i u_mɪni'niɲe se'mjɛn u'me 'plɛntɛ_ne kɛl .. 'kwarte
i'mazɛĩ n tə o'ja um_mü'sĩnu i um_mɪni'niɲe tɛ leɟ nu 'livũ_nu 'kĩntɛ i'mazɛĩ n
tə o'ja ũz_mɪninu_fɛ'ze 'kɔde nũ pe d_ɔɣvr

Transcrição 12 (4ST4 masc.)

[tɪne ũm_Ɂɛɛɛ'zĩnu k_s_tä ʃɛn'ta nɛ bɛ'lɛsu_i tɪne ũmɛs_ɔ'tɾɛ Ɂɛɛɛ'zĩnu k_s_tä
ʃɛn'ta kɔn'ta 'stɔɾiɛ_kĩ stãz_ɔ'tɾu e ʁi:tɪne ũs ɔ'tɾu k_s_tä sɛnta le ũ 'livũ ne
sãɛ_ɟi_ɔ'ɔɫɛ_i ɔ'tɾus_k_s_tä bɾiŋkã 'kɔndɛ_i ɔ'tɾu k_s_tä _'plɛntɛ pã kɔm'po
tɪne mãz_ɔ'tɾu_k_s_tä bɾiŋkã ɟi 'kɔɾde na ʁi'kreĩu

Transcrição 13 (6ST11 fem.)

[l'ere umβez trez mɨ'ninu ez l'ere 'sēmpri kɨ'riɐ bɾiŋ'ka nã 'praiɐ mar ũ diɐ
 'zuɐne beɨ ʃiŋ'tã se 'dʒũntu prɨ'gũnt ă'sĩ i ali 'mosu 'kome kɔbo sɔkre so beɨ
 mar ɲno sã tã bãɨ pe'ga nã 'livru kũ ke'dernu stu'dã? klaru nũ kã bãɨ kō smã
 'frutu di mar pã'mod sɨ'nõu kã tɛ'dã psoɐ fɨkã tã stu'dã tã stu'dã so stu'dã
 kɨ ɛ kɔbũ gã'ɲɛ di stu'dã pã 'dodu? ẽntẽu 'zuɐnã flã'sĩ bõ a mĩ k zu'ẽu nu
 stã plẽntã 'arvr pã'mod sɨ'nẽu nos ne. nos tã bã fɨkã sɛi 'frutu dɛz 'arvr pã
 daɔ kɔ'mide nã a mĩ a pẽ mã 'plẽnte? nã nu sɔ'tã bã zu'dã sɛj ka'sine
 nos ki bã kɔno s [risos] nos kre kɔnos bã bɾiŋ. nos bã stu'dã ɔɔ nos bã
 plãn'tã 'a:vɔ mĩ kã sɛ'be [mĩ mĩ ka... ke?] mĩ kã sã'bɛ kũzɛ i 'zuɐne flã'sĩ
 a mĩ ɔ kɨ ka 'plẽnte mi fã bã zũ'gã 'maʎɛ sɨ nhã mɛi ka kre kɔde'ʃɛ

Transcrição 14 (6SV2 masc.)

[l'ere 'sĩŋk mɨ'ninu i l'ere 'muɨt ɐ'migu kɨ ʃ'ta guʃ'ta 'muɨtu dɨ. dɨ bɾiŋ'ka ɨŋ'tãu
 dʃ'poʃ de 'aɯlɐ iʃ. i zɔɯɐ'ni fɛ'lã kɨ ɛ kɨ'ɛɨ fɨ'zɛrẽu ne 'fɛriɐ ɛɨʃ 'fkarõ tʃɛu
 'tẽmpu dʒi fɛ'lã ma ɲũ kɨ tʃgaɔ kōŋklu'zẽu kɨ ɛ kɨ'ɛɨ tã be fɛ'ze ẽntẽu.
 ẽntẽu tʃɛ'ga 'fɛriɐ e. ɛzɔɯä'paiʃ t kre dʒo'ga 'boʎɐ kez mɛ'ninu t kre i: sɛ'tã
 'kɔrde ɨŋ'tẽu ɛzɔɯɐ'ni 'pɛrɛ bɾiŋ'ka 'zũntu ă 'bɨtɛ i u zu'ẽu kɔkɨ. kɔkiz le: 'livɯu i
 ɛzɔkiz i: plẽntã 'aɯvɯ ẽntẽu ɛzɔvẽu plẽntã kɛz 'aɯvɯ: e.. k za 'tɨɲɛ oɨ'adu
 'keɫz 'livɯu e. e'sĩ ɛʃ pɛ'sã mɨ'dʒõ 'fɛriɐ ɛzɔfkã e'ʎɛgrɨ

Bibliografia

- Abrial, Nicolas. 1996. *Lexique Créole de Santiago – Français*. Praia: [s.n.].
- Afonso, Maria Manuela. 2002. *Educação e Classes Sociais em Cabo Verde*. Praia: Spleen Edições/ Associação Académica África Debate.
- Agência Geral das Colónias (AGC). 1930. „L’Archipel du Cap Vert“. In: Cortesão, Jaime. 1930. *L’expansion du portugais*. Lisboa: [s.n.]. 23 pp.
- Agência Geral do Ultramar. 1972. Estatuto político-administrativo da província de Cabo Verde: Decreto nº541/72 de 22 de Dezembro. Lisboa: Ministério do Ultramar. 45 pp.
- Abecassis, António. 1985. *A Comunidade Europeia e Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias. Pp. 1-16, 23-27.
- Afonso, Maria Manuela. 2001. „Educação e Mudança Social em Cabo Verde“. In: *Cultura – Revista de Estudos Caboverdianos*, nº especial, Set. 2001. Praia: INIC. Pp. 119-133.
- Albert, Ruth, e Koster, Cor J. 2002. *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung – Ein methodologisches Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr Verlag.
- Albino, Cristina. 1994. Para o Estudo do Crioulo falado pela Comunidade Cabo-verdiana radicada em Portugal. Lisboa: [s.n.].
- Albuquerque, Luís de, e Madeira, M^a Emília, (coord.). 2001 (2) [1991]. *História Geral de Cabo Verde*, vol. I. Lisboa: IICT.
- 2002 (2) [1995]. *História Geral de Cabo Verde*, vol. II. Lisboa: IICT.

- Almada, Maria Dulce de Oliveira. 1961. *Cabo Verde: Contribuição para o Estudo do Dialecto falado no seu Arquipélago*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar. (Estudos de Ciências Políticas e Sociais, Nº 55).
- Almeida, Maria Madalena Monteiro. 1953. „Temas Pedagógicos“. In: *Revista Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Informação*, ano 4, nº41. Praia: Publicação Imprensa Nacional. Pp. 11-12.
- Amaral, Ilídio do. 1961. „Documentos para o ensino: Litoral da ilha de Santiago (Cabo Verde), na área da Praia“. In: *Finisterra, Revista Portuguesa de Geografia*, vol. II – 4, 1967. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos. Pp. 292-293.
- 1981. *Bibliografia Geral de Cabo Verde (anotada e ilustrada)*, vol. II. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos.
 - 1985. „O Português como Língua de Cultura e Língua Política em África“. In: *Colóquio Internacional sobre a Língua Portuguesa em África* (17 a 19 de Maio de 1985). [s.n.]: UNESCO.
- Ameal, João. 1966. „Perspectiva histórica sobre a Guiné e Cabo Verde“. Separata de *CV, Guiné, STP: Curso de Extensão Universitária*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina da Univ. Técnica de Lisboa. Pp. 1-32.
- Ammon, Ulrich. 1991. „The status of German and other languages in the European Community“. In: Coulmas, F. 1991. *A Language Policy for the European Community – Prospects and Quandaries*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter. (Contributions to the Sociology Language 61).
- Ançã, Maria Helena Serra Ferreira. 1990. *A Expressão do Tempo e do Aspecto. Ensino/Aprendizagem do Português, Língua Materna* (dissertação de doutoramento em Didáctica do Português). Aveiro: Dep. de Didáctica e Tecnologia Educativa/Universidade de Aveiro.

- 1993. „Aspecto – Espaço Lacunar no Ensino do Português“. In: Barbeiro, Luís Filipe et al. 1993. *Ensino – Aprendizagem da Língua Portuguesa*. Leiria: ESEL (Escola Superior de Educação de Leiria) do IPL (Instituto Politécnico de Leiria). Pp. 87-103.
- 1999. *Ensinar Português – entre Mares e Continentes*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Col. Formação de Professores – Cadernos Diários, Série Línguas Nº 2).

Andersen, Roger W. 1980. „Creolization as the Acquisition of a Second Language as a First Language“. In: Valdman, Albert, e Highfield, Arnold. 1980. *Theoretical Orientations in Creole Studies*. New York: Academic Press. Pp. 273-294.

Andrade, Alfredo Costa e. 1913. Cabo Verde (Conferência em sessão especial realizada em a noite de 10 de Janeiro de 1913 na Soc. de Geografia de Lisboa). Lisboa: Sociedade de Geographia de Lisboa.

Andrade, Elisa Silva. 1996. As Ilhas de Cabo Verde: da „Descoberta“ à Independência Nacional (1460-1975). Paris: L’Harmattan.

Antunes, Melo. 1987. „Vector africano da política externa portuguesa“. In: Aguiar, Joaquim. 1987. *Portugal, os Estados Africanos de Língua Oficial Portuguesa e os Estados Unidos da América*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Pp. 157-170.

Barbosa, Jorge Morais. 1975. „Cape Verde, Guinea-Bissau and São Tomé and Príncipe: the linguistic situation“. In: *Miscelânea Luso-Africana – Colectânea de estudos coligidos*. Lisboa: Junta de Investigações Científicas do Ultramar. Pp. 133-152. (Também in: Morais-Barbosa, Jorge. 1965-6. „Cabo Verde, Guiné e São Tomé e Príncipe: Situação Linguística“. In: Universidade Técnica de Lisboa. 1965-6. *Cabo Verde, Guiné, São Tomé e Príncipe: Curso de Extensão Universitária*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina. Pp. 149–164).

Barcelos, Christiano José de Sena. 1908. *Archipelago de Cabo Verde: Conferência do Capitão*. Lisboa: Soc. de Geographia. Pp. 1-16.

- Barcelos, Manuel Rambout. 1991. „O ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau“. In: *Nortisul*, nº1, Julho/Setembro 1991. Pp. 23-4.
- Barreto, Manuel Saraiva. 1968. „O ensino do português como língua segunda em África“. Separata das *Actas do I Simpósio Luso-Brasileiro sobre a Língua Portuguesa Contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora, Lda.
- Barros, António de. 1961. *África – Cabo Verde, de 1952 para cá*. Lisboa: editado pelo autor.
- Barros, Simão. 1922. *Origens da Colónia de Cabo Verde*. Lisboa: Edições Cosmos. (Cadernos Coloniais, 56).
- Bartens, Angela. 1995. *Die iberoromanisch-basierten Kreolsprachen*. Frankfurt am Main: Ed. Walther L. Bernecker et al. (Hispano-Amerikanische Geschichte, Sprache und Literatur 8).
- Best, Karl-Heinz. 2001. *Quantitative Linguistik – Eine Annäherung*. Göttingen: Peust & Gutschmedt Verlag. (Göttinger Linguistischer Abhandlungen 3).
- Bickerton, Derek. 1975. *Dynamics of a Creole System*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1977. „Pidginization and Creolization: Language Acquisition and Language Universals“. In: Valdman, Albert. 1977. *Pidgin and Creole Linguistics*. Bloomington: Indiana University Press. Pp. 49-69.
 - 1984. „The language bioprogram hypothesis“. In: *The Behavioral and Brain Sciences*, 7:2. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 173-222.
- Bidault, Marie Françoise. 1987. „Le portugais en Afrique. De la langue nationale a la langue d’expression officielle portugaise. Deux méthodes d’enseignement“. In: *Actas do Congressso sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo (1983)*, vol. II. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa. Pp. 690-694.

- Borges, José dos Reis. 1929. „O Seminário-Liceu da Ilha de S.Nicolau de Cabo Verde“. In: Agência Geral das Colónias. 1929. *Cabo Verde*. Separata nº45 do *Boletim da Agência Geral das Colónias*. Lisboa: Agência Geral das Colónias. Pp. 196-200.
- Bortoni, Stella Maris. 1992. „Educação Bidialectal – O quê? É possível?“. In: *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, nº7, Julho 1992. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa. Pp. 55-65.
- Boschi, Caio. 1994. Universidade dos Sete, Universidade Emergente. [s.n.]: CPLP.
- Brásio, António Duarte. 1960. „Seminário de Cabo Verde“. In: *Revista Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Informação*, ano 12, nº133. Praia: Publicação Imprensa Nacional. Pp. 3-7.
- Brenzinger, Matthias. 1998. *Sprachwechsel Afrikanischer Minoritäten – aus soziolinguistischer Sicht*. Köln: Institut für Afrikanistik, Univ. Köln (Afrikanische Monographien 9).
- Brito, Eduíno. 1963. *A população de Cabo Verde no Séc. XX*. Lisboa: Agência Geral do Ultramar.
- Brito, Arminda. 1991. „A língua portuguesa no espaço linguístico caboverdiano“. In: *Nortisul*, nº1, Julho/Setembro 1991. Pp. 25-6.
- et al. 1992. *Língua Portuguesa: Aperfeiçoamento Linguístico – Metodologia (1ª parte)*. Setúbal: ESES - Escola Superior de Educação de Setúbal.
 - 1992. *Língua Portuguesa: Aperfeiçoamento Linguístico – Metodologia (2ª parte)*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal (Ens. SecundárioEns. Secundário).
1992. *Língua Portuguesa: Guião do Tutor*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal (Ens. SecundárioEns. Secundário).
- Brito, Jorge Sousa. 1999. „Une Approche pour l’Enseignement de la Chimie en Contexte Socioculturel Capvertien“. In: *Transdisciplinarity (1st World Congress at Arrábida)*. Lisboa: Hugin Editores. Pp. 49-56.

- 2001. „Como implementar o ensino superior em Cabo Verde“. In: *Cultura – Revista de Estudos Caboverdianos*, nº especial, Set. 2001. Praia: INIC. Pp. 107-118.

- Bueno, Francisco de Silveira. 1974. *Grande Dicionário Etimológico-prosódico da Língua Portuguesa*, vol. III. Santos – S. Paulo: Ed. Brasília Limitada.

- Bundesamt für Statistik, <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/bevoelkerung.html>
[data de consulta: 6.6.2005]

- Cabo Verde, Serviços de Estatística. 1936-8. *Anuário Estatístico ano IV - VI 1936*. Praia: Imprensa Nacional de Cabo Verde.

- Cabo Verde, Serviços de Estatística. 1940. *VII Recenseamento Geral*. Praia: Imprensa Nacional de Cabo Verde.

- Cabo Verde, Serviços de Instrução Primária. 1934. *Regulamento dos Serviços de Instrução Primária*. Praia: Imprensa Nacional de Cabo Verde.

- Cabo Verde, Serviços de Instrução Primária. 1943. *Regulamento dos Serviços de Instrução Primária*. Praia: Imprensa Nacional de Cabo Verde.

- Cabo Verde, Ministério da Educação. 1988. Manual de Alfabetização – 2ª fase (1º caderno): O Homem e a Comunidade. [s.n.]

- Cabo Verde, Ministério do Trabalho, Juventude e Promoção Social. 1996. *Anuário Estatístico de População, Emprego e Formação Profissional*. [s.n.]: Ministério do Trabalho, Juventude e Promoção Social de Cabo Verde.

- Cabral, Amílcar. 1951. „A propósito de Educação“. In: *Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Informação*, ano II, nº21. Praia: Publicação Imprensa Nacional. Pp. 24-25.

- Cagliari, Luiz Carlos. 1991. „A Pedagogia do Epilinguismo no Ensino de Português“. In: *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, nº4, Janeiro 1991. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa. Pp. 24-34.
- Calvet, Jean-Louis. 1994. „Les politiques de diffusion des langues en Afrique francophone“. In: Fishman, Joshua (ed.). 1994. *International Journal of the Sociology of Language - Language spread policy*, vol. II, nº107. New York: Mouton de Gruyter. Pp. 67-76.
- Campo, José Luís de Azevedo. 2000. *Portugiesisch-basierte Kreolsprachen in Westafrika und Ostasien – ein Überblick*. Rostock: Institut für Romanistik, Universität Rostock.
- Cardoso, Eduardo Augusto. 1989. *O Crioulo da Ilha de S. Nicolau de Cabo Verde*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa; Praia: Instituto Caboverdiano do Livro. (Diálogo: Convergência).
- Carreira, António. 1977. *Migrações nas Ilhas de Cabo Verde*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- 1978. „O tráfico clandestino de escravos na Guiné e em Cabo Verde no século XIX“. In: França, Arnaldo (dir.). 1978. *Raízes*, nº5/6, ano 2. Praia: Edições Raízes. Pp. 3-34.
 - 1983a (2) [1982]. *O Crioulo de Cabo Verde: surto e expansão*. Lisboa: [s.n.].
 - 1983b (2) [1972]. *Cabo Verde: formação e extinção de uma sociedade escravocrata (1460-1878)*. Praia: Instituto Cavoverdiano do Livro (ICL), CEE.
 - 1987. *Descrições Oitocentistas das Ilhas de Cabo Verde*. [s.n.]: Edição patrocinada pela Presidência da República de Cabo Verde.
- Carvalho, Henrique Martins. 1966. „Política externa portuguesa relacionada com o Atlântico“. In: Universidade Técnica de Lisboa. 1965-6. *Cabo Verde, Guiné, São Tomé e Príncipe: Curso de Extensão Universitária*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina. 26 pp.

- Carvalho, José António Brandão. 1993. „A importância da consciencialização da situação de comunicação no acto de escrita“. In: Barbeiro, Luís Filipe et al. 1993. *Ensino – Aprendizagem da Língua Portuguesa*. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria do IPL - Instituto Politécnico de Leiria. Pp. 133-138.
- Carvalho, José Albarran. 1991. „Quantificadores e Ensino da Língua Oficial“. In: *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, nº4, Janeiro 1991. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa. Pp. 53-59.
- Carvalho, José G. Herculano de. 1968. „A língua portuguesa no mundo“. In: *Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa*. Lisboa: Sociedade de Geografia. Pp. 240-249.
- 1966. „Sobre a natureza dos crioulos e a sua significação“. In: *Actas do V Colóquio Internacional de Estudos Luso-Brasileiros*. Coimbra: [s.n.] Pp. 5-22.
 - 1982. „Deux langues créoles: le *criôl* du Cap Vert et le *forro* de S. Tomé“. In: *Biblos*, LVII. Coimbra: Universidade de Coimbra. Pp. 1-13.
- Centro de Linguística da Universidade de Lisboa. 1992. „Para uma Política de Língua: Projectos“. In: *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, nº7, Julho 1992. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa. Pp. 66-71.
- Chantre, Guilherme. 1957. „A propósito do ensino primário em Cabo Verde“. In: *Revista Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Informação*, ano 8, nº88. Praia: Publicação Imprensa Nacional. Pp. 37-9.
- Chaudenson, Robert. 1977. „Towards the Reconstruction of the Social Matrix of Creole Language“. In: Valdman, Albert. 1977. *Pidgin and Creole Linguistics*. Bloomington: Indiana University Press. Pp. 259-276.
- 1978. „Créole et Langage enfantin: phylogenèse et ontogenèse“. In: *Langue Française – Les parlers créoles*, nº37, Fevereiro 1978. Paris: Larousse. Pp. 76 –90.

- 2001 (2) [1992]. *Creolization of Language and Culture* (trad. Salikoko S. Mufwene et al.). London: Routledge. Pp. 1-193.

- Chiappano, A. 1991. *Restructuration de l'enseignement secondaire – Cap-Vert*. Paris: Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO).

- Cintra, Luís F. Lindley. 1971. „Nova proposta de classificação dos dialectos galego-portugueses“. In: *Boletim de Filologia*, tomo XXII. Lisboa: Centro de Estudos Filológicos. Pp. 81-116.

- 1983. „Situação actual da Língua Portuguesa no Mundo“. In: Marcelo, Lurdes (coord.). 1983. *Palavras*. Lisboa: APP - Associação dos Professores de Português. Pp. 7-19.

- Clements, Joseph Clancy. 1993. „A Contribution by an Old Creole to the Origins of Pidgin Portuguese“. In: Byrne, Francis, e Holm, John. (ed.). *Atlantic meets Pacific – a global view of Pidginization and Creolization*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (Creole Language Library CLL 11). Pp. 321-331.

- Coelho, Adolfo. 1881. „Os dialectos românicos ou neo-latinos“. In: *Boletim da Sociedade de Geographia de Lisboa*. Lisboa: Casa da Sociedade de Geographia. Pp. 1-70.

- 1973. „Colónias Portuguesas“. In: Coelho, Adolfo. *Para a história da instrução popular*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência (Centro de Investigação Pedagógica). Pp. 189-192.

- Coseriu, Eugenio. 1977. „Dialekt und Dialektologie: ‚Historische Sprache‘ und ‚Dialekt‘“. In: Göschel, Joachim, e Veith, Werner H. (ed.). *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik - Ergebnisse des internationalen Symposions „Zur Theorie des Dialekts“*, 5.-10. Sept. 1977 in Marburg/Lahn. Wiesbaden: Frany Steiner Verlag. Pp. 107-119.

- Coseriu, Eugenio et al. 1996. *Sprachwissenschaftsgeschichte und Sprachforschung - Ost-West-Kolloquium Berlin 1995*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

- Costa, José Maria. 1953. „Devemos evitar o crioulo – o crioulo é uma inferioridade“. In: *Revista Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Informação*, ano 4, nº46. Praia: Publicação Imprensa Nacional. Pp. 24-5.
- Coulmas, Florian (ed.). 1991. *A Language Policy for the European Community – Prospects and Quandaries*. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter. (Contributions to the Sociology Language 61).
- 1992. *Die Wirtschaft mit der Sprache: eine sprachsoziologische Studie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 977).
- Couto, Hildo Honório do. 1993. „The Genesis of Portuguese Creole in Africa“. In: Byrne, Francis, e Holm, John (ed.). *Atlantic meets Pacific – a global view of Pidginization and Creolization*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (Creole Language Library CLL 11). Pp. 381-390.
- 2000. „A reduplicação nos crioulos portugueses“. In: D’Andrade, Ernesto; Mota, M. Antónia, e Pereira, Dulce (org.). 2000. *Crioulos de Base Portuguesa*. Braga: Associação Portuguesa de Linguística. Pp. 61-80.
- Craig, Dennis R. 1977. „Creole Languages and Primary Education“. In: Valdman, Albert. 1977. *Pidgin and Creole Linguistics*. Bloomington: Indiana University Press. Pp. 313-332.
- 1980. „Models for educational policy in creole-speaking communities“. In: Valdman, Albert, e Highfield, Arnold. 1980. *Theoretical Orientations in Creole Studies*. New York: Academic Press. Pp. 245-265.
- Crispim, Lurdes. 1991. „Português, língua oficial, língua segunda“. In: *Nortisul*, nº1, Julho/Setembro 1991. Pp. 15-18.
- Crystal, David. 1987. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Cunha, Celso. 1981. *Língua, nação e alienação*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira. (Coleção Logos).
- Cunha, Celso, e Cintra, Lindley. 1995 (11) [1984]. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- D'Andrade, Ernesto; Mota, M. Antónia, e Pereira, Dulce (org.). 2000. *Crioulos de Base Portuguesa*. Braga: Associação Portuguesa de Linguística. Pp. 27-97; 247-257.
- DEB Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação de Portugal, http://www.deb.min-edu.pt/lingua_portuguesa/linguaportugmundo.asp [data de consulta 15.10.2003]
- DeCamp, David. 1968. „Towards a generative analysis of a post-creole speech continuum“. In: Hymes, Dell (Ed). 1981 (4ª). *Pidginization and Creolization of Languages – Proceedings of a conference held at the University of the West Indies Mona, Jamaica, April 1968*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 349-370
- 1977. „The Development of Pidgin and Creole Studies“. In: Valdman, Albert. 1977. *Pidgin and Creole Linguistics*. Bloomington: Indiana University Press. Pp. 3-20.
- De Vriendt, Sera, e Van De Craen, Piet. 1987. „Périalités et politiques linguistiques: le cas de Bruxelles“. In: Boyer, Henri et Dumont, Pierre. *Études de Linguistique Appliquée*, nº65, Jan./Mar. 1987. Paris: Didier Erudition. Pp. 110-116.
- De Vriendt, Sera. 1992. „L'enseignement d'une langue seconde en Belgique“. In: Besse, Henri et al. *Études de Linguistique Appliquée*, nº88, Out./Nov. 1992. Paris: Didier Erudition. Pp. 126-130.
- Dias, Jorge et al. 1959. *Colóquios Caboverdianos*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, Centro de Estudos Políticos e Sociais. (Col. Estudos de Ciências Políticas e Sociais, 22).
- Dittmar, Norbert. 1997. *Grundlagen der Soziolinguistik – Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 57).

Duarte, Dulce Almada. 1977. „Uma nova pedagogia do ensino do português em Cabo Verde“. In: França, Arnaldo (dir.). 1977. *Raízes*, ano 1, nº2. Praia: Edições Raízes. Pp. 3-19.

- 1978. „A problemática da utilização das línguas nacionais: língua, nação, identidade cultural“. In: França, Arnaldo (dir.). 1978. *Raízes*, ano 2, nº5/6. Praia: Edições Raízes. Pp. 35-80.
- 1985. „Ensino em CV – Balanço e perspectivas (1ª parte)“. In: *Emigração*, nº11/12, ano 1985/6. Praia: Direcção Geral da Emigração e Serviços Consulares do MNE. Pp 16-7.
- 1998. *Bilinguismo ou Diglossia?*. Praia: Spleen Edições.
- 2001. „Da Diglossia ao Bilinguismo“. In: *Cultura – Revista de Estudos Caboverdianos*, nº especial, Set. 2001. Praia: INIC. Pp. 137-141.

Dubois, Jean et al. 1973. *Dictionnaire de Linguistique*. Paris: Larousse.

Dumont, Pierre. 1987. „Politique linguistique en Afrique: où va le Sénégal?“. In: Boyer, Henri et Dumont, Pierre. *Études de Linguistique Appliquée*, nº65, Jan./Mar. 1987. Paris: Didier Erudition. Pp. 89-101.

Edmonson, Willis; House, Juliane. 2000 (2) [1993]. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke Verlag Tübingen und Basel (UTB 1697).

Fanha, Dulce. 1983. „Aspectos de Contacto entre o Português e o Crioulo de Cabo Verde“ (Forma não definitiva). Comunicação ao *Congresso sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo*. Lisboa: [s.n.]. Pp. [s.n.].

- 1985. „Transformações da Língua Portuguesa em África“. In: *Colóquio Internacional sobre a Língua Portuguesa em África*, 17 a 19 de Maio de 1985. [s.n.]: UNESCO.

Ferguson, Charles A. 1959. „Diglossia“. In: *Word*, 15:2. Pp. 325-40.

- 1968. „Absence of copula and the notion of simplicity“. In: Hymes, Dell (ed). 1981 (4) [1968]. *Pidginization and Creolization of Languages – Proceedings of a conference held at the University of the West Indies Mona, Jamaica, April 1968*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 141-150.
- 1996. *Sociolinguistics Perspectives: Papers on language in Society 1959-1994*. Oxford: Oxford University Press. Pp. 267-323.

Fernandes, Armando Napoleão Rodrigues. 1991. *O Dialecto Crioulo – Léxico do Dialecto Crioulo do Arquipélago de Cabo Verde*. Mindelo: patrocinador Shell Cabo Verde, S.A.R.L.

Fernandes, Henrique Barroso. 1990. „Expressão perifrástica da categoria gramatical verbal ‚Aspecto‘ em português contemporâneo“. In: *Diacrítica*, vol. 5. Braga: Universidade do Minho. Pp. 21-42.

Ferreira, Lígia Évora, e Trindade, Maria Beatriz Rocha. 1997. *Cabo Verde*. (Edição trilingue em port., ing. e francês). Lisboa: Universidade Aberta. (Educar para a Diversidade).

Ferreira, Manuel. 1959. „Comentários em torno do bilinguismo caboverdiano“. In: Dias, Jorge et al. 1959.

- 1973 (2) [1967]. *A Aventura Crioula ou Cabo Verde: uma síntese cultural e étnica*. Lisboa: Plátano Editora.
- 1988. *Que Futuro para a Língua Portuguesa em África? Uma perspectiva sociocultural*. Linda-a-Velha: Edições ALAC, África – Literatura, Arte e Cultura, Lda.

Ferreira, Maria Alcina. 1992. *Língua Portuguesa: Propedêutica da leitura e da escrita*. Setúbal: Escola Superior da Educação de Setúbal.

Fiad, Raquel Salek. 1991. „Operações Linguísticas Presentes nas Reescritas de Textos“. In: *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, nº4, Janeiro 1991. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa. Pp. 91-97.

Figueiredo, Jaime. 1954. „O ensino nas ilhas de Cabo Verde“. In: *Revista Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Informação*, ano 5, nº57. Praia: Publicação Imprensa Nacional. Pp. 27-8.

Filho, João Lopes. 1976. *Cabo Verde: Apontamentos etnográficos*. Lisboa: Soc. Astória Lda.

Fishman, Joshua A. (ed.). 1993. *The Earliest Stage of Language Planning – The „First Congress“ Phenomenon*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter. (Contributions to the Sociology of Language 65).

Fontes, Eduardo Vieira. 1957. „O fenómeno cultural Caboverdiano“. In: *Revista Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Informação*, ano 9, nº97. Praia: Publicação Imprensa Nacional. Pp. 23-6.

Fortes, Filomena Maria Spencer Africano. 2000. *Estudo da motivação e do mal-estar dos docentes do Ensino Secundário nas ilhas de Cabo Verde* (tese de mestrado). Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Gabinete de Assessoria de Imprensa do Primeiro-Ministro. 2003a. „Caderno Educação: A construção da sustentabilidade e a formação da qualidade“. In: *Ilhas*, nº0, Fevereiro 2003. Praia: Alfa Comunicações, Lda. Pp. 54-58.

- 2003b. „Caderno Educação: Novo modelo de organização e gestão das escolas secundárias“. In: *Ilhas*, nº0, Fevereiro 2003. Praia: Alfa Comunicações, Lda. Pp. 56.

- 2004a. „Caderno Educação: Investir no ensino superior“. In: *Ilhas*, nº1, Março 2004. Praia: Alfa Comunicações, Lda. Pp. 59.

- 2004b. „Caderno Educação“. In: *Ilhas*, nº1, Março 2004. Praia: Alfa Comunicações, Lda. Pp. 54-59.

Geada, José. 1998a. „Caderno Cabo Verde“. In: *Relatório dos PALOP: Revista Económica de Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné e São Tomé*, nº10. Pp. 75-84.

- 1998b. „Caderno Cabo Verde“. In: *Relatório dos PALOP: Revista Económica de Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné e São Tomé*, nº11. Pp. 57-92.

- Gomes, Aldónio. 2002. *Manual do Aluno: Língua Portuguesa 2º ano*. República de Cabo Verde (coord.). Praia: Ministério da Educação e do Desporto; Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- 2002. *Manual do Aluno: Língua Portuguesa 4º ano*. República de Cabo Verde (coord.). Praia: Ministério da Educação e do Desporto; Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- 2002. *Manual do Aluno: Língua Portuguesa 6º ano*. República de Cabo Verde (coord.). Praia: Ministério da Educação e do Desporto; Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Gomes, Maria Alice C. F. A. 1996. *Projecto multidimensional para a aprendizagem interactiva da Língua Portuguesa em Cabo Verde*. Lisboa/Praia: APILP – Associação de Professores e Investigadores de Língua Portuguesa (Col. Sete).

- Gomes, Simone Caputo. 1994. „Cabo Verde: Rosto e Trabalho Femininos na Evolução da Cultura e da Literatura“. In: Souza, Maria Reynolds et al. *O Rosto Feminino da Expansão Portuguesa – Congresso Internacional*. Lisboa: Ed. Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres (Cadernos Codição Feminina 43, Actas II).

- 1999. „Cabo Verde: Mulher, Cultura, Literatura“. In: *Mar e Além – Revista de Cultura e Literatura dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa*. Praia: [s.n.]. Pp. 39-47.

- Gonçalves, José Júlio. „O dialecto crioulo de Cabo Verde“. [s.d.]. In: *Revista Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Informação*, ano 9, nº100. Praia: Publicação Imprensa Nacional. Pp. 21-3.

- 1966. „Breves considerações históricas sobre o descobrimento e a colonização da Guiné, de Cabo Verde e de São Tomé e Príncipe“. In: *A Informação na Guiné, em Cabo Verde e em São Tomé e Príncipe*. Lisboa: ISCSPU (Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina) da Universidade Técnica de Lisboa. Pp. 17-20.

- 1966. „Cabo Verde“. In: *A Informação na Guiné, em Cabo Verde e em São Tomé e Príncipe*. Lisboa: ISCSPU (Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina) da Universidade Técnica de Lisboa. Pp. 137-194.

- Gonçalves, Manuel da Luz, e De Andrade, Lelia Lomba. 2003 (2) [2002]. *Pa Nu Papia Kriolu*. Boston: M&L Enterprises.

- Gonçalves, Perpétua. 2000. „A génese de línguas em contextos multilingues: uma abordagem paramétrica“. In: D’Andrade, Ernesto; Mota, M. Antónia, e Pereira, Dulce (org.). 2000. *Crioulos de Base Portuguesa*. Braga: Associação Portuguesa de Linguística. Pp. 247-257.

- Gracias, João Baptista Amâncio. 1922. *Monografia sobre a Província de Cabo Verde*. Cabo Verde: Imprensa Nacional. Pp. 53-79.

- Greenberg, Joseph. 1983 (10) [1971]. *Language, Culture and Communication*. California (Stanford): Stanford University Press.

- Grilo, Eduardo Marçal et al. 1986. *A Educação na República de Cabo Verde – Análise Sectorial*, vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Guedes, Armando Marques. 1992. „A Diplomacia Cultural e a Diplomacia: A Política Portuguesa de Celebração de Acordos Bilaterais“. In: *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, nº7, Julho 1992. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa. Pp. 39-45.

- Hall, R. A. Jr. 1972. „Pidgins and Creoles as Standard Languages“. In: Holmes, J., e Pride, J. B. (ed.). 1972. *Sociolinguistics*. Penguin Books: Middlesex, Eng. Pp. 142-153.

- Hancock, Ian F. 1977. „Repertory of Pidgin and Creole Languages“. In: Valdman, Albert. 1977. *Pidgin and Creole Linguistics*. Bloomington: Indiana University Press. Pp. 362-391.

- Haugen, E. 1966. „Dialect, Language, Nation“. In: Holmes, J., e Pride, J. B. (ed.). 1972. *Sociolinguistics*. Penguin Books: Middlesex, Eng. Pp. 97-112.

- Helfrich, Uta. 1999. „Sprachwechselprozesse in der Diglossiesituation: Franzosen im Grenzgebiet Nordelsass/Südpfalz“. In: Stehl, Thomas (ed.). 1999. *Dialektgenerationen, Dialektfunktionen, Sprachwandel*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. (TBL 411). Pp. 55-80.
- Holm, John. 1988. *Pidgins and Creoles: Theory and Structure*, vol. I. Cambridge: Press Cambridge (Language Surveys). Pp. 1-70.
- 1989. *Pidgins and Creoles: Reference Survey*, vol. II. Cambridge: Press Cambridge (Language Surveys). Pp. 259-303.
 - 1992. „Popular brazilian portuguese: a semi-creole“. In: D’Andrade, Ernesto, e Kihm, Alain (org.). 1992. *Actas do Colóquio sobre Crioulos de Base Lexical Portuguesa*. Lisboa: Ed. Colibri. (Colecção Actas e Colóquios, [s.n.]). Pp. 37-66.
- Howe, Kate. 1993. „Haitian Creole as the Official Language in Education and the Media“. In: Byrne, Francis, e Holm, John. (ed.). *Atlantic meets Pacific – a global view of Pidginization and Creolization*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (Creole Language Library CLL 11). Pp. 291-298.
- Horta, Ricardo Bayão. 1987. „Sessão 3: Cooperação tripartida nos seus aspectos estruturais“. In: Aguiar, Joaquim. 1987. *Portugal, os Estados Africanos de Língua Oficial Portuguesa e os Estados Unidos da América*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Pp. 59-70.
- Instituto Nacional de Estatística. 2000. *Cabo Verde: Recenseamento Geral – População e Habitação*. Praia: Instituto Nacional de Estatística.
- IPAD Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, <http://www.ipad.mne.gov.pt/> [data de consulta 23.06.2007].
- João, Maria Isabel. [s.n.]. „A Educação em Cabo Verde“. In: *A Escola e os Descobrimentos*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Johnson, Keith, e Johnson, Helen (ed.). 1999. *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Johnstone, Barbara. 2000. *Qualitative Methods in Sociolinguistics*. Oxford: University Press.
- Jota, Zélio dos Santos. 1981(2) [1976]. *Dicionário de Linguística*. Rio de Janeiro: Presença/INL-MEC.
- Kachru, B. B. 1986. *The alchemy of English: the spread, functions and models of non-native Englishes*. Oxford: Pergamon Press.
- Kitchen, Helen. 1987. „Sessão 8: Política externa dos Estados Unidos da América em África“. In: Aguiar, Joaquim. 1987. *Portugal, os Estados Africanos de Língua Oficial Portuguesa e os Estados Unidos da América*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Pp. 171-196.
- Klein, Wolfgang e Perdue, Clive. 1992. *Utterance Structure (Developing Grammars Again)*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Koch, P., e Oesterreicher, Wulf. 1990. „Konzeptionelle Aspekte von Sprachgeschichte und Sprachvarietät“. In: *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. Pp. 127-133.
- Kremnitz, Georg. 1981. „Du ‚bilinguisme’ au ‚conflit linguistique’ cheminement de termes et de concepts“. In: *Langages*, nº61, Mars 1981. Pp. 63-74.
- Labov, William. 1968. „The notion of ‚system’ in creole studies“. In: Hymes, Dell (ed). 1981 (4) [1968]. *Pidginization and Creolization of Languages – Proceedings of a conference held at the University of the West Indies Mona, Jamaica, April 1968*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 447-472.
- Lang, Jürgen. 2000. „O crioulo de Santiago (Cabo Verde): exotismo de aparência românica“ (trad. Rosa Serôdio e Ekkehard Dengler). In: D’Andrade, Ernesto; Mota, M. Antónia, e Pereira, Dulce (org.). 2000. *Crioulos de Base Portuguesa*. Braga: Associação Portuguesa de Linguística. Pp. 47-60.

- (dir.). 2002. Dicionário do Crioulo da Ilha de Santiago (Cabo Verde). Woerterbuch des Kreols der Insel Santiago (Kapverde). Tuebingen: Gunter Narr Verlag.

- Legère, K. (ed.). 1998. *Cross-border Languages*. Windhoek, Namíbia: Gamsberg Macmillan.

- LEI Nº67/98 Suplemento do *Boletim Oficial*, nº48, 31/12/98.

- LEI Nº103/III/90. Suplemento do *Boletim Oficial*, nº52, 29/12/90.

- LEI ORGÂNICA DO MEDC. 2001. In: *Boletim Oficial da República de Cabo Verde*. Série I, nº36, 05/11/2001.

- Le Page, Robert. 1977. „Processes of Pidginization and Creolization“. In: Valdman, Albert. 1977. *Pidgin and Creole Linguistics*. Bloomington: Indiana University Press. Pp. 222-258.

- Lepecki, Maria Lúcia et al. 1990. *Seló – Página dos Novíssimos*. Praia: Instituto Caboverdiano do Livro e do Disco.

- Lesourd, Michel. 1994. „Insularismes et Développement en République du Cap-Vert“. In: *Lusotopie: Enjeux contemporains dans les Espaces Lusophones – Géopolitiques des Mondes Lusophones*, nº1 e 2. Paris: L'Harmattan. Pp. 113-133.

- Lewandowski, Theodor. 1975. *Linguistisches Wörterbuch*, vol. I, II e III. Heidelberg: Quelle & Meyer. (UTB 200, 201, 300).

- Lima, Joaquim José Lopes de. 1844. *Ensaio sobre a Estatística das Possessões Portuguezas*. Livro I. Lisboa: Imprensa Nacional.

- Lima, Mesquitela. 1985. „O ‚Crioulo‘ de Cabo Verde, o Bilinguismo e a Escrita“. In: *Colóquio Internacional sobre a Língua Portuguesa em África*, 17 a 19 de Maio de 1985. [s.n.]: UNESCO.

- Linke, Angelika; Nussbaumer, Markus; Portmann, Paul R. 1991. *Studienbuch: Linguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag (Reihe Germanistische Linguistik 121 Kollegbuch).
- Lipski, John M. 1993. „Origin and development of ,ta’ in Afro-hispanic creoles“. In: Byrne, Francis, e Holm, John. (ed.). *Atlantic meets Pacific – a global view of Pidginization and Creolization*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (Creole Language Library CLL 11). Pp. 217-232.
- Lobo, Pedro de Sousa. 1960. „A originalidade humana de Cabo Verde“. In: Lopes, Manuel et al. *Claridade – Revista de Arte e Letras*, nº9, Dez. 1960. Mindelo: Nuno Miranda. Pp. 64-69.
- Lopes, Baltasar. 1947a. „Uma experiência românica nos trópicos I“. In: Lopes, Manuel et al. *Claridade – Revista de Arte e Letras*, nº4, Jan. 1947. Mindelo: Nuno Miranda. Pp. 15-22.
- 1947b. „Uma experiência românica nos trópicos“. In: Lopes, Manuel et al. *Claridade – Revista de Arte e Letras*, nº5, Set. 1947. Mindelo: Nuno Miranda. Pp. 1-10.
- Lopes, Francisco. 1959. „A importância dos valores espirituais no panorama caboverdiano“. In: Dias, Jorge et al. 1959.
- Lopes, José. 1951a. „Instrução e educação“. In: *Revista Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Informação*, ano 2, nº19. Praia: Publicação Imprensa Nacional. Pp. 29-31.
- 1951b. „Educação pública“. In: *Revista Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Informação*, ano 2, nº21. Praia: Publicação Imprensa Nacional. Pp. 13-15.
- 1951c. „Colónia?...Província?“. In: *Revista Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Informação*, ano 3, nº25. Praia: Publicação Imprensa Nacional. Pp. 11.
- Lopes, Manuel. 1959. „Reflexões sobre a literatura cabo-verdiana ou A literatura nos meios pequenos“. In: Dias, Jorge et al. 1959.
- Lyovin, Anatole V. 1997. *An Introduction to the Languages of the World*. New York/Oxford: Oxford University Press. Cap. 1, 5 e 8.

- Marcellesi, J.-B. 1981. „Bilinguisme, Diglossie, Hégémonie: Problèmes et Tâches“. In: *Langages*, nº61, Março 1981. Pp. 5-11.
- Machado, Sousa. 1953. „Ainda sobre duas medidas pedagógicas“. In: *Revista Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Informação*, ano 4, nº46. Praia: Publicação Imprensa Nacional. P. 33.
- Mariano, Gabriel. 1959. „Do funco ao sobrado ou o ,mundo’ que o mulato criou“. In: *Colóquios Caboverdianos*.
- Margarido, Alfredo. 1986. „A Sobrevivência e a Extensão da Língua Portuguesa em África“. In: *Linguística, Sociolinguística e Literatura galaico-luso-brasileira-africana de Expressão Portuguesa*, vol. II. (Temas de O Ensino 6/10).
- 1993. „A escolha da modernidade pelos caboverdeanos“. In: *África Hoje*, nº 62, Junho 1993.
 - 1994. „Pour une histoire des Géopolitiques culturelles des îles du Cap-Vert“. In: *Lusotopie: Enjeux contemporains dans les Espaces Lusophones – Géopolitiques des Mondes Lusophones*, nº1 e 2. Paris: L’Harmattan. Pp. 103-112.
- Mariano, Gabriel. 1958. „Nome de casa e nome de igreja“. In: *Revista Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Informação*, ano 9, nº100. Praia: Publicação Imprensa Nacional. Pp. 23-4.
- 1958. „Em torno do crioulo“. In: *Revista Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Informação*, ano 9, nº107. Praia: Publicação Imprensa Nacional. Pp. 7-8.
- Marques, Maria Emília. 1995. „Para uma Política Linguística“. In: *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, nº13, Julho 1995. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa. Pp. 20-28.
- Massa, Jean-Michel. 1983. „L’expansion du portugais en Afrique et en Orient“. In: *Colloque de Linguistique en Aix La Chapelle*. Aix La Chapelle: [s.n.]. Pp. 334-340. (Também in:

- Comunicação ao *Congresso sobre a situação actual da Língua Portuguesa no Mundo*. Lisboa: [s.n.]).
- [s.d.]. „Variantes du portugais en Afrique: essai de typologie“. In: [s.n.]. Pp. 36-42.
 - 1994. „Lusophonie-Lusographie“. In: *Colloque International*, vol. I. Rennes 2: Dép. de Portugais. Pp. 267-275.
- Massa, Jean-Michel et Françoise. [s.d.]. *Dictionnaire Encyclopédique et Bilingue. Cabo Verde/Cap-Vert*. Rennes: Univ. de Haute Bretagne.
- Mata, Inocência. 1991. „A língua portuguesa na sociedade santomense: entre a desconstrução e a cumplicidade“. In: *Nortisul*, nº1, Julho/Setembro 1991. Pp. 27-8.
- Mateus, M^a Helena Mira et al. 1992 (3) [1983]. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Ed. Caminho. (Colecção universitária, série Linguística).
- Mateus, M^a Helena Mira. 1990. *Dicionário de Termos Linguísticos*, vol. I.
- 1992. *Dicionário de Termos Linguísticos*, vol. II.
 - 1998. *Uma Política de Língua para o Português*. Lisboa: Edições Colibri.
- Meintel, Deirdre. 1975. „The Creole dialect of the Island of Brava“. In: *Miscelânea Luso-Africana – Colectânea de estudos coligidos*. Lisboa: Junta de Investigações Científicas do Ultramar. Pp. 205-256.
- Meisenburg, Trudel. 1999. „Überlegungen zum Diglossiebegriff“. In: Stehl, Thomas (ed.). 1999. *Dialektgenerationen, Dialektfunktionen, Sprachwandel*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. (Tübinger Beiträge zur Linguistik 411). Pp. 19-35.
- Meijer, G., e Muysken, P. 1977. „On the Beginnings of Pidgin and Creole Studies: Schuchardt and Hesseling“. In: Valdman, Albert. 1977. *Pidgin and Creole Linguistics*. Bloomington: Indiana University Press. Pp. 21-48.

M. H. 1952. „O ensino secundário em Sotavento“. In: *Revista Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Informação*, ano 3, nº33. Praia: Publicação Imprensa Nacional. Pp. 29-30.

- 1960. „Um inquérito entre os alunos do Liceu“. In: *Revista Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Informação*, ano 11, nº126. Praia: Publicação Imprensa Nacional. Pp. 15-16.

Ministério da Educação. [s.d.]. Projecto de Lei de Bases do Sistema Educativo (1ª versão). Praia: ME.

- 1993a. Perfil e Plano de Estudos para os 2º e 3º Ciclos do Ensino Secundário (PRESE) – versão provisória para consulta pública. Praia: ME.
- 1993b. „Reforma em debate: Programa da 2ª fase do curso de formação em exercício dos professores do Ensino Básico“. In: *Educação - Boletim Informativo*, ano II, nº3/93, Março. Pp. 7.
- 1993c. „Reforma curricular no Ensino Secundário“. In: *Educação - Boletim Informativo*, ano II, nº3/93, Março. Pp. 9.
- 1993d. „Reforma curricular do Ensino Secundário (cont. do número anterior)“. In: *Educação - Boletim Informativo*, ano II, nº4/93, Abril. Pp. 84
- 1993e. „Reforma curricular do Ensino Secundário (cont. do artigo anterior)“. In: *Educação - Boletim Informativo*, ano II, nº5/93, Maio-Junho. Pp. 8.
- 1993f. „Ensino Básico Integrado: Resultados do primeiro ano de experimentação são satisfatórios“. In: *Educação - Boletim Informativo*, ano II, nº7/93, Setembro. Pp. 10-11.

Ministério da Educação de Cabo Verde. 1989. *Gosto de Ler 3ª classe*. Praia: Ministério da Educação.

- 1991. *Alegria de Ler 4ª classe*. Praia: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação e do Desporto de Cabo Verde. 1994. Projecto de Reestruturação e Expansão do Sistema Educativo (PREns. SecundárioE): Organização Curricular do Ensino Secundário e Programas do 1ºCiclo – Tronco Comum. Praia: Ministério da Educação e do Desporto. Pp. 1-65.
- Ministério da Educação de Cabo Verde. 2001. *Anuário Estatístico - Ano lectivo 2000/1*. Praia: Ministério da Educação C.D., Gabinete de Estudos e do Desenvolvimento do Sistema Educativo (MECD-GEDSE).
- Ministério da Educação de Cabo Verde. 2003. *Anuário da Educação - Ano lectivo 2002/3*. Praia: Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Ministério do Plano e da Cooperação. [s.d.]. *Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento 1982-1985 – Relatório geral*. Praia: Secretaria de Estado e Cooperação e Planamento.
- 1986. II Plano Nacional de Desenvolvimento 1986-1990 – Relatório de arbitragem do Governo. Praia: Direcção-Geral de Planeamento.
- Ministério dos Negócios Estrangeiros. 2002. *Programa Indicativo de Cooperação Portugal/ Cabo Verde*. Lisboa: Serviço de Comunicação do Instituto de Cooperação Portuguesa. 18 pp.
- Miranda, Nuno. 1959. „O Caboverdiano, um portador de cultura – sugestões de correcção de educação e ensino em Cabo Verde“. In: Dias, Jorge et al. 1959.
- 1960. „Sobre a educação e desenvolvimento em Cabo Verde“. In: *Revista Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Informação*, ano 11, nº127. Praia: Publicação Imprensa Nacional. Pp. 9-10.
 - 1963. *Compreensão de Cabo Verde*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar.

- Monteiro, M^a Madalena de Sousa. 1951. „Temas pedagógicos: A escola e a criança“. In: *Revista Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Informação*, ano 2, nº16. Praia: Publicação Imprensa Nacional. Pp. 23-4.
- 1951. „Temas pedagógicos: Vida Familiar e Vida Escolar“. In: *Revista Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Informação*, ano 2, nº20. Praia: Publicação Imprensa Nacional. Pp. 21-2.
- Morrissey, Bethanie. 2000. „Short Note: The Language Cycle: A Geologic Model for Languages“. In: *Journal of Pidgin and Creole Languages*, vol. 15:2. Pp. 345-350.
- Mota, Avelino Teixeira. 1951. *Contactos Culturais Luso-Africanos*. Separata do *Boletim da Soc. de Geog. de Lisboa*, nº11 e 12 da 69^a série. Lisboa: Soc. de Geografia de Lisboa.
- Mounin, Georges. 1974. *Dictionnaire de la Linguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moura, Jacinto J. N. 1934. *Crioulo e Folclore de Cabo Verde*. Porto: Imprensa Portuguesa.
- Mufwene, S. Mufwene, Salikoko S. 1994. “New Englishes and criteria for naming them”. In: *World Englishes*, 13:1. Pp 21-31.
- 1997. “Jargons, pidgins, creoles, and koines: What are they?”. In: Spears, A., e Winford, D. (eds.) *The structure and status of pidgins and creoles*. Amsterdam: John Benjamins. Pp. 35-69.
- Murteira, Mário. 1988. *Os Estados de Língua Portuguesa na Economia Mundial: Ideologias e Práticas do Desenvolvimento*. Lisboa: Ed. Presença. (Biblioteca de Textos Universitários 97). Pp. 172-187.
- Naro, Anthony. 1978. „A study on the Origins of Pidginization“. In: *Langages*, nº54, 1978.
- Neves, Maria Helena de Moura. 1991. „O Ensino da Gramática“. In: *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, nº4, Janeiro 1991. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa. Pp. 43-52.

- Newman, Paul, e Ratcliff, Martha (ed.). 2001. *Linguistic Fieldwork*. Cambridge: University Press.
- Ngalasso, Mwatha Musanji. 1992. „Le concept de Français langue seconde“. In: Besse, Henri et al. *Études de Linguistique Appliquée*, nº88, Out./Nov. 1992. Paris: Didier Erudition. Pp. 27-38.
- Nunes, Amaro. 1991. „Crioulos de Base Portuguesa“ (Entrevista a Dulce Pereira). In: *Nortisul*, nº1, Julho/Setembro 1991. Pp. 19-22.
- Nunes, Mary Louise. 1962. „The phonologies of cape verdean dialects of portuguese“. In: *Boletim de Filologia*, tomo XXI (1962-3). Lisboa: Centro de Estudos Filológicos. Pp. 1-56.
- Oksaar, Els. 1988. *Kulturemtheorie: Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung*. Göttingen: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht (Joachim J.-Gesellschaft der Wissenschaften Heft 3).
- Oliveira, José Osório. 1953. „Problemas do ensino em Cabo Verde – uma entrevista com o Inspector Escolar Acácio Osório“. In: *Revista Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Informação*, ano 4, nº45. Praia: Publicação Imprensa Nacional. Pp. 20-4.
- 1955. *As Ilhas Portuguesas de Cabo Verde*. Porto: [s.n.] (Colecção Educativa Série E Nº3).
 - 1958. „Contribuição de Cabo Verde para a cultura portuguesa“. In: *Revista Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Informação*, ano 9, nº100. Praia: Publicação Imprensa Nacional. Pp. 20-1.
- Parsons, Elsie Clews. 1968. *Folclore do Arquipélago de Cabo Verde* (trad. Dr. Jorge Sampaio). Lisboa: Agência Geral do Ultramar.
- Pereira, Daniel A. 1986. „O Baptismo de Escravos“. In: *Estudos da História de Cabo Verde*. Praia: Instituto Caboverdeano do Livro. Pp. 107-114.

- 1986. „Boçalismo, catequização, crioulo“. In: *Estudos da História de Cabo Verde*. Praia: Instituto Caboverdeano do Livro. Pp. 115-118.

- Pereira, Carlos Lopes. 1989. „Cabo Verde: Resistência e Formação da Consciência Nacional“. In: *Actas da I Reunião Internacional de História de África: Relação Europa-África no 3º quartel do Séc. XIX*. Lisboa: Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga do Instituto de Investigação Científica e Tropical. Pp. 573-579.

- Pereira, Dulce. 1991. „Crioulos de base portuguesa“. In: *Nortisul*, nº1, Julho/Setembro 1991. Pp. 19-22.

- 1992. „O princípio da parcimónia em crioulo de Cabo Verde (CCV)“. In: D’Andrade, Ernesto, e Kihm, Alain (org.). 1992. *Actas do Colóquio sobre Crioulos de Base Lexical Portuguesa*. Lisboa: Ed. Colibri. (Coleção Actas e Colóquios, [s.n.]). Pp. 141-151.

- 1993. *O Universo do Crioulo*. Setúbal: Escola Superior da Educação.

- 2000. „Um crioulo de outro planeta“. In: D’Andrade, Ernesto; Mota, M. Antónia, e Pereira, Dulce (org.). 2000. *Crioulos de Base Portuguesa*. Braga: Associação Portuguesa de Linguística. Pp. 27-46.

- 2001. „Fala Crioulo Papia Purtuguês“. In: *Cultura – Revista de Estudos Caboverdianos*, nº especial, Set. 2001. Praia: INIC. Pp. 153-161.

- 2003. „Escrever em crioulo: un kaminhu lonji“. In: *Cape Verde – Language, literature & music*. Massachusetts: University of Massachusetts Dartmouth. (Portuguese Literary & Cultural Studies 8). Pp. 87-102.

- Perl, Matthias. 1989. *Portugiesisch und Crioulo in Afrika: Geschichte, Grammatik, Lexik, Sprachentwicklung*. Leipzig: Karl-Marx-Universität. (Também in: [s.d.]. „Le Portugais et le Creole Portugais en Afrique“. In: *La Langue Portugaise en Afrique – Travaux du Centre d’Études Hispaniques Hispano-Américaines, Portugais, Brésiliennes et de*

L'Afrique d'Expression Portugaise. Nouvelle série VI, XXI. Université de Haute Bretagne).

- 1982. Acerca de alguns aspectos históricos do português crioulo em África. Leipzig: Universidade de Leipzig (Biblos vol. LVIII).
- 1995. „Reflexões Sobre o Ensino e Investigação da Afrolusitanística“. In: *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, nº13, Julho 1995. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa. Pp. 52-57.

Piaget, Jean, e Inhelder, Bärbel. 1995 (2) [1993]. *A Psicologia da Criança* (trad.: Octávio Mendes Cajado). Porto: Edições ASA.

Pontífice, Fernanda. 1991. „A Língua Portuguesa no Ensino“. In: *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, nº4, Janeiro 1991. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa. Pp. 87-90.

Portugal, Instituto de Investigação Científica e Tropical. 1985. *Catálogo da exposição histórico-documental sobre Cabo Verde*. Mindelo/Praia: Arquivo Histórico Ultramarino.

Portugal, Serviços de Educação. 1968. *Pequena Didáctica Prática: conclusões e normas resultantes dos cursos de férias realizados em Cabo Verde nos meses de Agosto e Setembro de 1968*. Praia: Imprensa Nacional.

Quint, Nicolas. 1999. *Dictionnaire Cap-Verdien/Français (Créoles de Santiago et Maio)*. Paris: L'Harmattan.

- 2000a. *Grammaire de la Langue de Cap-verdienne – Étude descriptive et compréhensive du créole afro-portugais des Îles du Cap-Vert*. Paris: L'Harmattan.
- 2000b. *Le Cap-Verdien: Origines et Devenir d'une Langue Métisse*. Paris: L'Harmattan.

Quint-Abrial, Nicolas. 1998. *Dicionário Caboverdiano-Português (variante de Santiago)*. [s.n.]: Verbalis.

- Ramos, Belmiro. 1985. *Situação actual da língua portuguesa em Cabo Verde*. Separata do Congresso sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo realizado em 1983, vol. I. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa. Pp.
- Reinecke, John E. 1975. *A Bibliography of Pidgin and Creole Languages*. Honolulu: University Press of Hawaii. (Oceanic Linguistics special Publication 14). Pp. 74-88.
- Rodrigues, Fernando Barbosa. 2002. *Política da Língua no Cabo Verde pós-colonial: um desafio à construção da „Lusofonia“* (dissertação de mestrado em Antropologia). Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (Departamento de Antropologia Social).
- Romaine, Suzanne. 1988. *Pidgin and Creole Languages*. Harlow, New York: Longman.
- 1995. *Bilingualism*. Oxford: Univ. of Oxford (Language in Society 13). Pp. 240-319
- Romano, Luís. 1964. *Cabo Verde – elo antropológico entre a África e o Brasil?*. Separata da Revista *Ocidente*, vol. LXVI. Lisboa: Editorial Império Lda. Pp. [s.n.]
- Rouge, Jean-Louis. 2000. „D’où viennent les verbes?“. In: D’Andrade, Ernesto; Mota, M. Antónia, e Pereira, Dulce (org.). 2000. *Crioulos de Base Portuguesa*. Braga: Associação Portuguesa de Linguística. Pp. 81-95.
- Santiago, Rosa Maria Silva. 2001. *Práticas de formação e desenvolvimento profissional e social: um contributo para a formação contínua dos professores do Ensino Básico em Cabo Verde* (dissertação de mestrado). Monte da Caparica: Fac. de Ciências e Tecnologia (Secção das Ciências da Educação) da Universidade Nova de Lisboa.
- Santos, Maria Emília, e Torrão, Maria Manuel. 1989. *Subsídios para a história Geral de Cabo Verde*. Porto: Instituto de Investigação Científica Tropical. (Col. Série Separatas 218 do Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga).

- Schmitz, John Robert. 1991. „Linguística Aplicada e o Ensino do Português como Língua Materna no Brasil“. In: *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, nº4, Janeiro 1991. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa. Pp. 35-42.
- Schuchardt, Hugo Ernst M. 1980. *Pidgin and Creole Languages – Selected Essays by Hugo Schuchardt* (ed. e trad. Glenn G. Gilbert). Cambridge: Cambridge Univ. Press. Pp. 1-13, 65-80.
- Serra, João Coelho Pereira. 1953. „Instrução pública“. In: *Revista Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Informação*, ano 4, nº41. Praia: Publicação Imprensa Nacional. Pp. 28.
- Siegel, Jeff. 1993. „Pidgins and Creoles in Education in Australian and the Southwest Pacific“. In: Byrne, Francis, e Holm, John. (ed.). *Atlantic meets Pacific – a global view of Pidginization and Creolization*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (Creole Language Library CLL 11). Pp. 299-308.
- Silva, Adriano Duarte. 1929. „A Instrução Pública em Cabo Verde“. In: Agência Geral das Colónias. 1929. *Cabo Verde*. Separata nº45 do *Boletim da Agência Geral das Colónias*. Lisboa: Agência Geral das Colónias. Pp. 172-195.
- Silva, António Leão Correia. [s.n.]. „Caracterização do País. In: *Revista Cabo Verde*. (Edição especial). Lisboa: [s.n.]. Pp. 7-11.
- Silva, Baltasar Lopes. 1957. *O dialecto crioulo de Cabo Verde*. Lisboa: Junta das Missões Geográficas e Investigações do Ultramar.
- Silva, Rosa Virgínia Mattos e. 1991. „Que Gramática Ensinar, Quando e Porquê?“. In: *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, nº4, Janeiro 1991. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa. Pp. 11-19.
- Silverstein, Michael. 1968. „Language contact and the problem of convergent generative systems. Chinook Jargon“. In: Hymes, Dell (ed). 1981 (4) [1968]. *Pidginization and Creolization of Languages – Proceedings of a conference held at the University of the*

- West Indies Mona, Jamaica*, April 1968. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 191-2.
- Sousa, Maria L. Cabral. 2001. „A Aprendizagem das Línguas não-Maternas em Contexto Escolar“. In: Branco, António (dir.). *Questão - Revista do Departamento de Letras Clássicas e Modernas e do Centro de Estudos Linguísticos e Literários*, nº0. Faro: Universidade do Algarve (FCHS). Pp. 87-106.
- Sousa, Teixeira. 1953. „Considerações sobre duas medidas pedagógicas“. In: *Revista Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Informação*, ano 4, nº44. Praia: Publicação Imprensa Nacional. Pp. 3-6.
- Sousa, Henrique Teixeira. 1947. „A estrutura social da Ilha do Fogo em 1940“. In: Lopes, Manuel et al. *Claridade – Revista de Arte e Letras*, nº5, Set. 1947. Mindelo: Nuno Miranda. Pp. 42-44.
- Sridhar, S., e Sridhar, K. 1994. “Indigenized Englishes as Second Languages: Toward a Functional Theory of Second Language Acquisition in Multilingual Contexts”. In R. Agnihotri e A. Khanna (eds.) *Second language acquisition: socio-cultural and linguistic aspects of English in India*. New Delhi/Thousand Oaks/London: Sage Publications. Pp. 41-63.
- Stehl, Thomas (ed.). 1999. *Dialektgenerationen, Dialektfunktionen, Sprachwandel*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. (Tübinger Beiträge zur Linguistik 411). Pp. I-104, 133-170.
- Taleço, Carlos. 1998. „Cooperação Luso-Caboverdiana“. In *Informação*, ano 7, nº2. Lisboa: Inspeção Geral da Educação, Ministério da Educação, Direcção e Edição Inspectoria Geral da Educação.
- Taylor, Douglas. 1968. „Grammatical and lexical affinities of creoles“. In: Hymes, Dell (ed). 1981 (4) [1968]. *Pidginization and Creolization of Languages – Proceedings of a conference held at the University of the West Indies Mona, Jamaica, April 1968*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 293-296.

- Terry, Luís. 1959. „O problema da emigração em Cabo Verde“. In: Dias, Jorge et al. 1959.
- Thiele, Petra. 1991. *Kabuverdianu: Elementaria seiner TMA-Morphosyntax im lusokreolischen Vergleich*. Boretzky, N., Winninger, W., Stolz, T. (Hrsg). Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer. (Bochum-Essener Beiträge zur Sprachwandelforschung Band XII).
- Thomason, S., e Kaufman, T. 1988. *Language Contact, Creolization and Genetic Linguistics*. Berkeley: University of California Press. Pp. 201-212.
- Thomason, Sarah G. 2002. „Creoles and Genetic Relationship“. In: *Journal of Pidgin and Creole Languages*, vol. 17:1. Pp. 101-109.
- Trask, R.L. 1997. *A Student's Dictionary of Language and Linguistics*. London: Arnold.
- Traugott, Elizabeth C. 1977. „Pidginization. Creolization, and Language Change“. In: Valdman, Albert. 1977. *Pidgin and Creole Linguistics*. Bloomington: Indiana University Press. Pp. 70-98.
- Trudgill, Peter. 1995 (3) [1974]. *Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society*. Harmondsworth, Middlesex: Pelican Books.
- Valdman, Albert. 1978. „La creolisation dans les parlers franco-creoles“. In: *Langue Française – Les parlers créoles*, n°37, Fevereiro 1978. Paris: Larousse. Pp. 47-59.
- Valkhoff, Marius F. 1975a. „A Socio-linguistic Enquiry into Cabo-verdiano Creole“. In: *Miscelânea Luso-Africana – Colectânea de estudos coligidos*. Lisboa: Junta de Investigações Científicas do Ultramar. Pp. 41-58.
- 1975b. „Le Monde créole et les Iles du Cap-Vert“. In: *Miscelânea Luso-Africana – Colectânea de estudos coligidos*. Lisboa: Junta de Investigações Científicas do Ultramar. Pp. 59-72.

- 1975c. „L’importance du portugais comme langue mondiale avant le français“. In: *Miscelânea Luso-Africana – Colectânea de estudos coligidos*. Lisboa: Junta de Investigações Científicas do Ultramar. Pp. 73-86.

- Valkhoff, Marius F., e Ferraz, Luiz. 1975. „A comparative Study of São-tomense and Cabo-verdiano Creole“. In: *Miscelânea Luso-Africana – Colectânea de estudos coligidos*. Lisboa: Junta de Investigações Científicas do Ultramar. S. 15-40.

- Vasconcelos, J. Leite de. 1987 (3) [1901]. *Esquisse d’une dialectologie portugaise* (ed. M^a Adelaide Valle Cintra). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

- Veiga, Manuel. 1977. „O Português: espaço aberto, o Crioulo: espaço identitário“. In: Grupo de Trabalho do Ministério da Educação para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses (ed.). *Novas Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, Congresso Internacional 10-14 de Novembro 1977*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- 1980. „Breves considerações sobre a escrita do Crioulo“. In: Ferreira, Manuel (dir.). 1980. *África: Literatura, Arte e Cultura*, vol. II, ano II, nº8. Lisboa: África Editora Lda. Pp. 310-316.

- 1982. *Diskrison strutural di Lingua Kabuverdianu*. Praia: ICL.

- 1996a (2) [1995]. *O Crioulo de Cabo Verde. Introdução à Gramática*. Mindelo: ICL.

- 1996b. *A Sementeira*. Praia, Lisboa: IBL, Instituto Camões.

- 1998. *Cabo Verde – Insularidade e Literatura*. Paris: Éditions Karthala.

- 1999. „O português: espaço aberto. O crioulo: espaço identitário“. In: *Mar e Além – Revista de Cultura e Literatura dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa*. Praia: [s.n.]. Pp. 26-33.

- 2000. *Le Créole du Cap-Vert – Étude grammaticale descriptive et contrastive*. Paris: Ed. Karthala/IPC.
- 2001. „Implementação do Ensino da Língua Caboverdiana no ISE“. In: *Cultura – Revista de Estudos Caboverdianos*, nº especial, Set. 2001. Praia: INIC. Pp. 143-151.
- 2002. *O Caboverdiano em 45 Lições. Estudo Sociolinguístico e Gramatical*. Praia: INIC.
- 2003. „Bilinguismo Funcional: Assunção Descomplexada“. In: *Cape Verde – Language, literature & music*. Massachusetts: University of Massachusetts Dartmouth. (Portuguese Literary & Cultural Studies 8). Pp. 79-86.

Veith, Werner H. 2002. *Soziolinguistik – Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. (Reihe Narr Studienbücher).

Vellacott, Maja C., e Wolter, Stefan C. 2002. „Soziale Herkunft und Chancengleichheit“. In: Bundesamt für Statistik (BFS) und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (ed.). 2002. *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: BFS. Pp. 90-112.

Venâncio, José Carlos. 1992. *Literatura e Poder na África Lusófona*. Lisboa: Instituto de Língua e Cultura Portuguesa (Diálogo Convergência).

Vigner, Gérard. 1992. „Aspects du Français langue seconde – Le Français langue de scolarisation“. In: Besse, Henri et al. *Études de Linguistique Appliquée*, nº88, Out./Nov. 1992. Paris: Didier Erudition. Pp. 39-54.

Voorhoeve, Jan. 1968. „A note on reduction and expansion in grammar“. In: Hymes, Dell (ed). 1981 (4) [1968]. *Pidginization and Creolization of Languages – Proceedings of a conference held at the University of the West Indies Mona, Jamaica, April 1968*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 189.

- Whinnom, Keith. 1962. „Contacts de Langues et Emprunts Lexicaux: the Origin of the European-based Creoles and Pidgins“. In: *Orbis*, 14, 2º fasc. Louvain (Belgique): Centre Internationale de Dialectologie Générale de l'Université Catholique de Louvain. Pp. 509-527.
- 1968. „Linguistic hybridization and the ‚special case‘ of pidgins and creoles“. In: Hymes, Dell (ed). 1981 (4) [1968]. *Pidginization and Creolization of Languages – Proceedings of a conference held at the University of the West Indies Mona, Jamaica, April 1968*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 91-115.
- Wisner, Frank. 1987. „The United States, Portugal and Africa“. In: Aguiar, Joaquim. 1987. *Portugal, os Estados Africanos de Língua Oficial Portuguesa e os Estados Unidos da América*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Pp. 179-189.

Curriculum Vitae

Ana Cristina Neves nasceu no dia 23 de Abril de 1972 em Lisboa, Portugal.

Depois do 12º ano, licenciou-se em Línguas e Literaturas Modernas, no ramo educacional da variante de Estudos Ingleses e Alemães, entre 1990 e 1995, pela Universidade Nova de Lisboa. No ano lectivo seguinte foi bolseira do Programa Sócrates em Salzburg, na Áustria. Entre 1998 e 2000, concluiu a sua segunda licenciatura em Tradução de Inglês, Alemão e Português na Universidade de Mainz, na Alemanha. Em Abril de 2006 doutorou-se pela Universidade de Zurique com um trabalho de investigação intitulado „*Língua e Poder em Cabo Verde: a Situação de Diglossia nas Escolas Primárias*“, orientado pelo Prof. Doutor Georg Bossong. Em 2004/5 recebeu uma bolsa de estudos da Universidade de Zurique.

Desde 1994 trabalha como professora. Começou por leccionar Alemão e Inglês no ensino secundário em Portugal, tendo trabalhado, mais tarde, com adultos, nomeadamente no ensino universitário, recorrente e privado em Cabo Verde, Portugal, na Alemanha e na Suíça; desde 1998 lecciona Português a nativos e estrangeiros de diferentes grupos etários no espaço germânico. Para além disso, trabalha como tradutora freelancer desde 2002.